Н. КРУПСКАЯ

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ

ИЗДАНИЕ 3-е

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
1 9 2 1

БИБЛИОТЕКА
ВИМ

24966

Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика.

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

37
К-84

Н. КРУПСКАЯ.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ.

Б-12469

Издание 3-е.

ОПИСАНО

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО Р. С. Ф. С. Р
БЕРЛИН 1921.

V

ТИПОГРАФИЯ ШПАМЕРА В ЛЕЙПЦИГЕ.

Библиотека АП РФ
2 010003 93733 1

Предисловие к 3-му изданию.

Книжка эта написана еще в 1915-м году. Первое здание ее вышло в 1917-м году в издательстве «Жизнь Знание», сдана была книга в печать еще до февральской революции. Этим об'ясняется то, что в книжке не оставлены все точки на і и написана она несколько рыбьим языком» — цензуры ради. Ради цензуры- е вместо того, чтобы озаглавить ее «Народное Образование и Рабочий Класс», я озаглавила ее «Народное Образование и Демократия», однако менять название еперь, когда книжка выдержала уже 2 издания (по 0 тысяч) — не приходится.

В этой книжке я пыталась дать историю вопроса трудовой школе, и показать, как менялось содержание этой идеи в зависимости от общих экономических словий — и от того, какой общественный класс пыался воплотить трудовую школу в жизнь. Вывод был делан таковой: «пока организация школьного дела удет находиться вне сферы влияния рабочей демократии рабочего класса), школа труда будет орудием, напраленных против ее (его) интересов. Лишь рабочая деморатия (рабочий класс) может сделать школу труда орудием преобразования современного общества».

С тех пор, как написана была эта книжка, прошло ять лет и каких лет! Пять лет втечение которых весь тарый мир был потрясен в своих основах, втечение оторых шла переоценка всех ценностей.

В России, как только пролетариат взял в свои уки власть, старая школа была преобразована в школу-

трудовую. Трудовая школа стала одним из пункто
коммунистической программы.

Но в области народного образования, еще больше
чем в какой иной, скрывается экономическая отсталост
России, ее низкий культурный уровень. Проводить
жизнь трудовую школу должны были учителя старо
школы, специально подобранные старым министерство
народного затемнения из самых отсталых элементо
заброшенные в большинстве своем в глушь деревен
сами полу-темные, чуждые тому великому перевороту
несознательными свидетелями которого они являлись
которым они были оглушены и испуганы. Над учи
тельством нужна еще огромная работа, прежде, че
оно сможет стать действительным руководителем тру
довой школы. Для школы учебы многого знать н
надо: дисциплина, «от селева до селева» и с дело
конец. Другое дело школа труда, где учителю самом
надо такъ много знать и уметь. Учиться, учиться,
учиться, вот что надо русскому учительству.

Другое препятствие правильному осуществлени
трудовой школы — это та мещанская стихия, котора
окружает трудовую школу в деревне (где до сих по
царствует еще мелкая собственность), в городе. Тольк
с преобразованием этой мелко-буржуазной стихии
стихию трудовую станет возможным провести во все
ее об'еме трудовую школу. Пока что только в рабочи
районах, на фабриках и заводах связь школы с населе
нием влияет благотворно, кладя на школу определенны
отпечаток.

Хороших трудовых школ пока чрезвычайно мало

Не значит ли это, что надо вернуться назад к школ
учебы. Конечно, нет. Школа учебы стала уже не
возможной, невозможной потому, что ученики стали дру
гими, пережившими уже революцию, птому, что стары
учебники вроде Иловайского в современной школе не
мыслимы, потому, что за три года и учительство мно
гому научилось, передовая часть его, по крайней мере

По мере того, как будет изживаться разруха

ослабевать голод, перерождаться учительство, станет улучшаться и трудовая школа, делаться тем, чем она должна быть.

До сих пор все внимание было сосредоточено на войне, с прекращением войны все больше и больше станут привлекать к себе внимание вопросы культуры, организация трудовой школы станет ударной задачей, школа привлечет к себе новые силы и превратиться в свою очередь в «орудие преобразования современного общества».

Н. КРУПСКАЯ.

Декабря 1920 г.

Предисловие к первому изданию.

В предлагаемом очерке автор задается целью проследить, как возник и развился в среде демократии взгляд на необходимость соединения производительного труда с умственным развитием в деле народного образования.

Взгляд этот зарождается в период, когда крупная промышленность стала в широких размерах применять и эксплуатировать детский труд. Впервые указывает на необходимость соединять обучение с производительным трудом в XVII в. английский писатель, Джон Беллерс. В XVIII и начале XIX столетий эта идея находит себе защитников не только в Англии, но и на континенте. Руссо горячо отстаивает эту идею, и его точка зрения на этот вопрос находит живой отклик во Франции, Швейцарии, Германии. Во Франции конвент стремится законодательным путем воплотить эту идею в жизнь, а в Швейцарии пылкий демократ Песталоцци отдает всю свою жизнь, все свое состояние, чтобы показать, как надо применять на практике в деле народного образования производительный труд. Рабочая демократия, в лице Маркса и Энгельса, в 50-х годах и позднее вновь выдвигает эту идею, развивает и научно обосновывает ее. В «Капитале» Маркс показывает, как само развитие техники создаст потребность в высокоразвитом, всестороннe подготовленном к труду, политехнически образованном рабочем.

Однако мысль о соединении умственного развития с физическим, обучения с производительным трудом, проповедывавшаяся деятелями конца XVIII века, их опыты

в этом направлении скоро забываются. Поскольку в первые три четверти девятнадцатого века капитал предъявлял лишь спрос, главным образом, на простой, неквалифицированный труд, который не требовал от рабочего ни инициативы, ни сообразительности, ни знаний, ни ловкости, голоса демократов, требовавших для народа всестороннего образования, покоящегося на соединении широкого умственного развития с подготовкой к самому разнообразному физическому труду, оставались гласом вопиющего в пустыне. Правда, число народных школ росло, но это были школы учебы, в которых исключался всякий физический труд, которые учили лишь чтению, письму и счету и обращали внимание, главным образом, на то, чтобы воспитать послушного, исполнительного рабочего. XX век, с его могучим прогрессом техники, выдвинул, однако, с особой силой на первый план новую тенденцию современной технологии: одухотворение машинного труда. Растет спрос на всесторонне развитого, умелого рабочего, который может быстро приспособляться к постоянно изменяющимся и совершенствующимся машинам и процессам производства. Конечно, эта тенденция стала обнаруживаться прежде всего в наиболее развитых в промышленном отношении странах: Америке и Германии. Передовые капиталистические страны начинают обращать усиленное внимание на выработку всесторонне подготовленных к труду рабочих: устраивают всякого рода профессиональные школы, вечерние курсы и др. По мере роста спроса на подготовленных рабочих техническое образование стремятся превратить во всеобщее, начинают его связывать с начальным обучением, для этой цели реформируют народную школу. В Америке, а последнее время в Германии на смену школы учебы идет так называемая трудовая школа (Arbeitsschule). Трудовая школа, однако, не может покоиться на тех принципах, на которых покоилась школа учебы. Она требует развития в учениках самостоятельности, требует развития индивидуальности ученика. Подавление личности ученика, внешняя

дисциплина трудно совместимы с теми задачами, которые ставит себе трудовая школа. Новые методы требуют совершенно иного учащего персонала. Учитель, привыкший держаться рутины и ждать указаний относительно каждого шага, не годится для такой школы. Трудовая школа требует живого отношения к ней, индивидуализации. Старые формы контроля оказываются невыполнимыми. Необходим взаимоконтроль учащих, контроль населения. Но нужен не только контроль со стороны населения, нужно самое широкое сотрудничество с его стороны. Трудовая школа предполагает тесную связь обучения с производством, а это неосуществимо без привлечения к делу рабочего населения в лице его организаций.

Экономическое развитие настоятельно требует преобразования школы учебы в школу труда, но преобразование это неосуществимо без перестройки всей организации дела народного образования.

1917 г.

Н. К.

Взгляд на роль производительного труда в деле народного образования в конце XVIII и начале XIX веков.

В истории каждого народа бывают такие моменты, когда, под влиянием коренных изменений в способах производства, вся жизнь его начинает течь по совершенно новому руслу; старые, привычные мерки оказываются совершенно неприложимыми к новым условиям хозяйственных, семейных, правовых отношений; эти отношения никак не укладываются в старые общественные формы. Несоответствие их с новыми условиями жизни особенно резко бросается в глаза. Начинается безпощадная критика старого. Наиболее передовые умы видят неизбежность создания новых форм общественных отношений.

В такие моменты жизни народов все вопросы ставятся особенно широко и принципиально, особенно прямо и по существу.

Таким периодом для Европы был, как известно, конец XVIII века, период Великой Французской революции и непосредственно предшествующее ей время. Крупная промышленность стала в противоречие со старыми цеховыми порядками, обычаями и законоположениями; денежное хозяйство изменило в корне феодальные отношения и сделало жизнь крестьянина невыносимой; правосудие, осуществляемое феодальными владетелями, стало казаться при изменившихся условиях страшным произволом; народные массы, о которых раньше ничего не было слышно, которые жили точно в поле трава росла, стали выдвигаться на сцену; их нищета и невежество были у всех на виду. О «народе» загово-

рили. Впервые встал вопрос о необходимости просветить народные массы, впервые встал вопрос о *народном* образовании. До тех пор школы существовали лишь для детей высших и средних сословий; школы для детей низших сословий были лишь исключением и преследовали специальные цели. Этот новый вопрос о народном образовании обсуждался тогда страстно, ставился широко, связывался с общими проблемами народного благоденствия и государственного законодательства. И именно потому, что вопрос этот ставился в таких широких рамках, касался жгучих вопросов тогдашней современности, нам важно познакомиться с тем, как он тогда ставился. Это может помочь нам увидеть многие из очередных вопросов народного образования с новой стороны, в новом освещении.

Ярким примером может служить, например, вопрос о соединении обучения с производительным трудом. Многие думают, что вопрос о политехническом образовании выдвинут лишь сравнительно в недавнее время в Америке и Германии. Между тем вопрос этот не только страстно и всесторонне обсуждался в конце XVIII и начале XIX в., но ряд деятелей того времени стремится провести его в жизнь, проверить на опыте.

Песталоцци устраивает у себя в Нейхофе школу, где на деле пытается осуществить соединение обучения с производительным трудом. Аналогичную школу устраивает в своем имении, в Хофвиле другой швейцарец, Фелленберг, позднее в Нью-Ланарке — Оуэн. Кондорсэ, Ромм, Газенфранц стремятся провести в жизнь свои идеи законодательным путем.

Эти опыты имеют громадное значение. Большинство их потерпело крушение, и это дало возможность близоруким рутинерам кричать об утопичности этих идей. Но как много было в них жизненного, показывает то, что сто с лишком лет спустя вопросы эти вновь выдвинуты с настоятельной необходимостью ходом экономического развития.

Чрезвычайно полезно ближе ознакомиться с этими идеями, рассмотреть их в тесной связи с экономическим

общественным развитием того времени, уяснить себе, то было причиной, почему предпринятые тогда опыты не удались, не могли удасться при тогдашних условиях, какие условия необходимы для осуществления того, то в них было существенно и жизненно.

Жан-Жак Руссо.

Начнем с Руссо, с его знаменитого Эмиля. Книга та, вышедшая в 1761 году, имела громадное влияние на все направление педагогической мысли. Своей страстной критикой современных ему методов воспитания Руссо глубоко взволновал умы, осветил все убожество, всю условную узость, неестественность тогдашнего воспитания. Общественная мысль заработала в этом направлении. То, что недавно еще не привлекало ничьего внимания, казалось вполне нормальным, теперь вызывало протест, стремление изменить существующее.

Конечно, в каждой стране, в зависимости от общих общественных условий, Руссо понимался по-своему. Идеи, проповедуемые в Эмиле, у каждого мыслителя преломлялись через призму его общего мировоззрения.

В отсталой тогда в экономическом и политическом отношении Германии образовалось новое педагогическое течение — «филантропистов». Во главе его стояли Базедов, Кампе, Зальцман, Гутсмут. Филантрописты обратили больше всего внимания на проповедуемую Руссо необходимость возвращения к природе, к естественным условиям. Они устраивали свои школы не в городах, а на лоне природы, обращали очень большое внимание на здоровье, на закаливание, путешествия, игры на свежем воздухе. По мнению Зальцмана («Etwas über Erziehung») в первом катехизисе который должны усваивать дети, должен стоять ряд вопросов, касающихся здоровья, в роде: как лучше всего предохранить себя от зубной боли? как поддержать остроту зрения и т. п. В филантропинах ученики носили про-

стую одежду, ели простую пищу. В первом филантр
пине, основанном в 1774 г. в Дессау Базедовым,
осуществление мысли Руссо, что у ребенка не долж
воспитывать привычки к какому-либо определенному р
жиму, — заведены были так называемые «дни случа
постей», когда обычная жизнь перевертывалась вве
дном: напр., целую ночь ученики бодрствовали, не с
до вечера и т. п.

Немецкий писатель Жан Поль Рихтер (автор и
дагогического произведения «Левана») называет Баз
дова «духовным истолкователем и популяризатором Ру
со». Но он говорит так только потому, что сам слишко
узко, иногда даже карикатурно, понимал Руссо. В о
щем, филантропистам был совершенно чужд тот глубо
демократический дух, которым пропитан «Эмиль», о
не понимали того уважения к труду, к трудящимс
каким дышит это произведение.

Зальцман, напр., пишет роман для парода «Ко
рад Кифер», в котором в беллетристической форме ст
рается показать, как могут быть применены идеи Рус
к условиям крестьянской жизни. Но так как он бер
у Руссо только то, что было осуществимо при тогдаш
них политических и общественных условиях Германи
то он выбрасывает всю общественную сторону дела, в
то, что составляет «душу» Эмиля, что обезпечило ем
такое громадное влияние на современников.

Гоняясь за буквой, филантрописты совершенно игн
рировали дух «Эмиля».

Так, например, в «Эмиле» Руссо берет своего в
питанника из богатого круга. Но почему он это дела
Он преследует цель показать, как надо воспитыва
человека вообще[1]). Для этого ему нужны исключител

---

[1]) «Что касается меня, пишет Руссо в Эмиле, я хочу да
ему звание, которое он никогда не сможет потерять, звани
которое будет делать ему честь всегда, я хочу поднять е
до звания человека; и что бы ни говорили, у него в эт
отношении будет меньше равных ему, чем при всех тех тит
лах, которые он получит от вас» (Emile, p. 381).

ные условия. Такия условия может создавать для своего
ына только богатый человек, а не бедняк.

Базедов же истолковал этот выбор так, что вни-
ание надо обратить исключительно на воспитание бога-
ых — совершенно в разрез с общим духом про-
ведений Руссо. «Мои предложения и педагогические
руды», писал Базедов, «предназначены лишь для со-
тоятельных сословий, начиная с принцев и кончая
етьми купцов и художников включительно. Светское
оспитание этого больного и наиболее ценного слоя
олжно, неоспоримо, носить практический, нужный этому
ословию, характер. Нужен минимум знаний, но они
олжны быть очень старательно выбраны из всего за-
аса знаний, имеющихся у высших сословий».

Руссо говорит о воспитании «человека», Базедов —
воспитании детей привилегированных сословий.

Насколько далек был Базедов от понимания Руссо,
идно из того, что в своем филантропине он завел
фамулантов», учеников-слуг, бывших в распоряжении
учеников привилегированных сословий. Фамуланты чи-
тили им сапоги, делали кровати, были у них на посыл-
ках. За наказание привилегированные ученики перево-
дились в разряд фамулантов и должны были делать чер-
вую работу. Эта работа считалась унизительной, при-
одной лишь для низших сословий. Хотя физический
руд и применялся в филантропинах, но лишь как за-
ава, как развлечение, как средство развития физи-
еской силы, — настоящий производительный труд счи-
ался трудом низким.

Иначе смотрит на дело Руссо:

«Вне общества одинокий человек, не будучи обязан
ничем никому, имеет право жить, как ему вздумается;
но в обществе, где он неизбежно живет на счет дру-
их, он должен трудом оплачивать стоимость своего
одержания; тут нет исключения. Труд является, та-
ким образом, неизбежной обязанностью общественного
человека. Будь он богат или беден, могуществен или

бессилен, всякий праздный гражданин является ворота
(Emile, p. 380).

«Из всех занятий, которые могут прокормить челове
века, занятие, наиболее приближающее его к естественно
ному состоянию, — это ручной труд; из всех профес
фессий — наиболее независимая от богатства и людей,
— это профессия ремесленника. Ремесленник зависит
только от своего труда; он свободен, настолько ничто
свободен, насколько земледелец — раб, раб потому
что привязан к земле, плоды которой в распоряжении
другого. Неприятель, князь, могущественный сосед
тяжба могут лишить его земли, при помощи земли мно
гут ему причинить тысячи неприятностей; но если хотят
тят причинить неприятности ремесленнику, он запако
вывает свой багаж, уходит, унося свои руки. Конечно
земледелие самый лучший труд; самый честный, сос
мый полезный и потому самый благородный из всех
Я не говорю Эмилю: изучай земледелие. Он его знает
Все сельские работы ему хорошо знакомы; с них
начал, к ним постоянно возвращается. Поэтому я
ворю ему: обрабатывай наследие твоих отцов. Но ес
ты потеряешь это наследие или у тебя его нет, чт
делать? Изучи ремесло» (Emile, p. 381).

Наивные страницы! Теперь их мог бы написа
лишь лицемер. Теперь мы знаем цену свободе ре
месленника, не имеющего ничего, кроме своих ру
Но 150 лет тому назад, когда промышленность только
расцветала, когда капитализм еще не показал во все
своей прелести своих темных сторон, эти слова звучали
совсем иначе. Они звучали глубоким уважением к труд
ду, в них звучал негодующий протест против построен
ного на привилегиях, разделенного на сословия, об
щества.

Ко всему этому остались глухи филантропистыл
все это была для них книга за семью печатями.

Зато живой отклик нашла общественная сторон
педагогических идей Руссо в Швейцарии, переживав
шей тогда, как и Франция, предреволюционный перио

ротя и в несколько, другом масштабе. В числе мысли-
ней Швейцарии, на которых Эмиль произвел глубокое
ечатление, был Песталоцци. Вот как описывает он
в своей «Лебединой песне» то впечатление, которое
произвел на него Эмиль: «Когда появился его Эмиль,
ой, в высшей степени непрактичный, мечтательный, ум,
под влиянием этой, в такой же степени непрактичной,
мечтательной книги, охватил энтузиазм. Я сравнивал
воспитание, которое получил дома, у матери, и потом
ешшколе, с тем, на что претендовал и что требовал для
своего Эмиля Руссо. Домашнее воспитание и воспи-
мне общественное повсюду, во всех сословиях, стало
хваться мне безусловно калечением. Мне казалось,
ако можно было искать и найти общее противоядие
чишь в возвышенных идеях Руссо. Идеалистически
основанная Руссо и оживленная им система свободы
сеце повысила во мне мечтательное стремление отыски-
ать широкий, плодотворный круг деятельности на
льзу народа» (Pestalozzi, «Schwanengesang», bei
yffarth XIV, 200).

ес. Мы видели, что Руссо *считает труд общественной обязанностью каждого*. Из этого положения следует, что образование должно научить трудиться. Эмиль хорошо знает земледельческий труд, он изучает ряд ремесл.

рук В ручном труде Руссо видит также *средство развития умственных сил ребенка*.

все «Читатель, ты не должен видеть в этом (в занятиях ручным трудом) лишь физическое упражнение и развитие ловкости руки у нашего ученика; надо обратить внимание на то, в какую сторону мы направляем об детскую любознательность, как, развиваем его соразительность, дух изобретательности, предусмотрительность, как мы формируем его ум. Во всем, что увидит, что он будет делать, он захочет знать все с конца, захочет знать причину всего; переходя от инструмента к инструменту, он всегда захочет узнать, чем сделано; он ничего не будет предполагать;

он не возьмется за изучение того, что требует предв
рительных знаний, которых у него нет: если он увид
как делается пружина, он захочет знать, как сталь,
которой она сделана, добыта из земли; если он
дит, как собирают из отдельных частей сундук,
захочет знать, как было срублено и распилено дере
когда он работает, при употреблении каждого инстр
мента он будет себя спрашивать: если бы у меня
было этого инструмента, что бы я предпринял для то
чтобы изготовить подобный инструмент, или как мог
обойтись без него» (Emile, p. 364).

Цел детского труда для Руссо не результаты это
труда, а его воспитательное значение для ребен
Нужен не механический труд, а труд, направленный
определенной цели, труд, вызывающий работу мысл

Хотя Руссо находит, что его воспитанник долж
изучить какое-либо ремесло, но главное значение
придает *не профессиональному обучению, а по
техническому*, не подготовке к какой-либо одной с
циальности, а к труду вообще.

«Но, может, мы придаем здесь слишком много з
чения выбору ремесла? Так как вопрос идет о руче
труде, этот выбор не имеет особого значения для Эмил
он уже наполовину подготовлен к *любому ремес*
благодаря занятиям, которые он проделывал раньш
Что хотите вы, чтобы он делал? он подготовлен
всему: он умеет уже управлять лопатой и кирк
умеет действовать буравчиком, молотком, рубанк
напилком, он умеет обращаться с инструмента
всех ремесл. Для него дело идет только о т
чтобы приобрести навык, действовать быстро и ло
одним из этих инструментов для того, чтобы сравня
ся в искусстве с рабочим, специалистом в данном
месле, и у него при этом будет еще то преимущест
что у него ловкое тело, гибкие члены, дающие е
возможность принять любое положение и без усп
долго делать любое движение. Вдобавок у него вери
хорошо развитые органы внешних чувств, *механи*

х ремесл ему знаком. Чтобы работать, как спе-листу, ему не хватает лишь привычки, а привычка тся временем» (Emile, p. 390).

Политехническое образование является для Руссо же средством дать возможность ученику составить е правильное понятие об общественных отношениях. «Вы должны всячески стараться удалять влияние ум вашего ученика всяких указаний на общественные юшения, которые ему еще не под силу оценить. Но да последовательное сцепление знаний заставит вас казать ему взаимную зависимость людей, вместо того, бы говорить ему о моральной стороне этих отноше-, направьте сначала все его внимание на промы-енность и ремесла, делающие людей полезными друг я друга. Водя его из мастерской в мастерскую, не пускайте, чтобы он смотрел на какую-либо работу, выполняя ее сам, ни чтобы он ушел из мастерской, поняв вполне смысл всего того, что там делается, , по крайней мере того, что он там видел. Поэтому ботайте и вы сами, служите ему везде примером: бы сделать его мастером дела, будьте повсюду уче-ком; и будьте уверены, что час труда научит его льшему, чем дал бы ему целый день раз'яснений» mile, p. 358).

При этом «искусство воспитателя должно заклю-ься в том, чтобы внимание ученика не отвлекалось очами, совершенно неважными, но чтобы оно на-влялось на факты, ставящие ученика лицом к лицу рупными явлениями взаимоотношения людей, кото-он должен познать, чтобы быть в состоянии судить хороших и дурных сторонах общественного порядка» mile, p. 368).

Таким образом, по мнению Руссо, политехническое разование дает возможность судить об истинной цен-сти общественного порядка: трудовые отношения лжны служить мерилом социальных отношений, их раведливости. А чтобы в достодолжной мере оце-ть эти трудовые отношения, ученик должен быть не

пассивным зрителем их, а их активным участни
Лишь сам проделав работу, узнав на опыте всю
сложность, трудность и пр., ученик в состоянии бу
судить об общественном значении той или иной отр
производства. При этом Руссо придает громадное зна
ние тому, чтобы каждое ремесло,, каждое производ
изучалось не только, как ремесло, но как обществен
отношение.

«К несчастью, мы не можем проводить все н
время за станком. Мы не только учимся ремеслу,
учимся жить по-человечески, а обучение этому пос
нему ремеслу труднее и длительнее, чем всякому
гому. Как же мы поступим? Возьмем ли мы учи
столярного ремесла, который будет давать нам у
по часу в день, как дает учитель танцев? Нет,
не будем брать у него уроков, мы сделаемся его
никами, мы будем не столько стремиться изучить
лярное искусство, сколько стать столярами. Я держ
того мнения, что необходимо раз или два в неделю
реже проводить целый день в мастерской; надо встав
одновременно с мастером, работать рядом с ним, ес
ним за одним столом, слушаться его приказаний.
удостоившись поужинать с его семьей, мы можем,
хотим, вернуться спать к себе, на свои жесткие пост
Вот каким способом изучают несколько ремесл за
и как работают руками, не оставляя в небреже
изучение другого» (Emile, p. 395).

«Другое преимущество, которое имеет накопле
этих узких, но верных знаний, это — показать
ему (воспитаннику) в их взаимоотношении и связи,
ему возможность оценить каждое из них, предотв
тить в нем переоценку, к которой склонно большинс
людей по отношению к тем талантам, которые
культивируют сами, и недооценку по отношению
остальным — тот, кто хорошо видит порядок цел
видит место каждой части, тот, кто хорошо видит
часть и знает ее основательно, может быть оч
знающим человеком; первый будет человеком, спо

м к суждению, а вы помните, что мы ставили себе
лью не столько знание, сколько суждение».

Итак, Руссо ценит политехническое образование и
вит его выше профессионального потому, 1) что оно
т подготовку к любой профессии; 2) что оно рас-
ряет умственный кругозор ученика, дает ему воз-
жность об'ять целое и правильно оценить соотно-
ние частей; 3) что оно дает правильное мерило для
енки общественных отношений, покоющихся на труде;
что оно даст возможность составить себе истинное
едставление о существующем общественном порядке.
уссо хочет, чтобы его воспитанник «работал, как
естьянин, и мыслил, как философ» (Emile, p. 397).

Таковы главные идеи о роли физического труда в
ле воспитания, брошенные Руссо в обращение 150
т тому назад.

Он не конкретизировал их, не пытался применить
практике, он больше ставил вопросы, чем разрешал
Но, может быть, благодаря именно их общей форме,
ен Руссо приобрели такое универсальное влияние, на-
чая для деятелей различных стран лишь путь, на-
авление и оставляя им полный простор для конкрет-
го применения этих идей в особых экономических и
литических условиях их страны.

Эти идеи не потеряли своего значения и теперь,
0 лет спустя, при совершенно иных, гораздо более
звитых общественных условиях. Та постановка, ко-
рую давал делу Руссо, гораздо шире и жизненнее,
пример, постановки тех же вопросов в столь модных
настоящее время сельских воспитательных интер-
тах (Landerziehungsheime), где учатся лишь дети
житочных родителей и где роль физического произво-
ительного труда, как в филантропинах, сводится к
гиеническим и узко педагогическим целям. Размах
уссо был совершенно иной. Он говорил о физическом
руде, как об общественной обязанности, как о сред-
ве стать свободным, независимым человеком, как о
редстве приобрести широкий умственный кругозор и

верное понимание общественных отношений. Такая ста
становка глубоко демократична, и потому наследие Р
со с глубокой благодарностью принимает рабочая де
мократия. Зато от этого наследия отрекается сов
менная, ордяхлевшая буржуазия. Предки ее, не
делявшие еще интересов своего класса от дела
рода, превозносили Руссо; теперешняя буржуазия
носится к Руссо холодно, свысока, и хотя, по тради
называет его «великим», но неизменно добавляет «ут
пистом». При чем под утопией понимает не только
что действительно утопично в произведениях Руссо.
и его демократизм, его уважение перед «человеко
перед «трудом».

Песталоцци.

В конце XVIII века Швейцария переживала пе
ходный период. Капиталистическое производство п
никло в крестьянскую Швейцарию и начало разла
старые, патриархальные устои. Крестьянство диф
ренцируется. В своем романе «Лингардт и Гертру
Песталоцци описывает три разряда крестьянских
зяйств: 1) крупные, крепкие хозяйства, много скота,
гов. Работа ведется старым, заведенным порядком
громадным напряжением. Отсутствие всякой роскоп
строгая экономия. Патриархально дисциплинированная
семья, строгие нравы. Отсутствие долгов, занимаю
исключительно земледелием; 2) хозяйства средние задо
женные — стремление всеми средствами удержать уч
собой землю, погоня за всякого рода заработками,
бота на фабрике, металье, первность. Старые нра
разлагаются, семья меняет свой характер, менее в
крепости, сплоченности; 3) наконец, хозяйства сов
разорившиеся. Живут работой на фабрике, подень
ной. Заставляют 5—6-летних детей прясть целый д
зарабатывают гроши, живут в грязи, пропивают
следнее.

Нищета, неустройство, беспомощность разоряющихся народных масс в Швейцарии стали слишком заметны, слишком били по нервам, слишком притягивали к себе внимание.

Среди наиболее чуткой, отзывчивой молодежи естественно стало развиваться стремление помочь народу. Но скоро выяснилось, что для привиллегированных классов этот страдающий народ — таинственный незнакомец. И молодежь стала стремиться сблизиться с народом, стать в условия его жизни.

В 1765 году профессор Бодмер пишет Зульцеру о швейцарской молодежи: «удивительное дело, до чего некоторые из лучших студентов увлекаются фантазией вместе с ним (Брейсом) заниматься обработкой крестьянских полей. Чтобы научиться этому, они уже сделали опыт — помогали крестьянам жать хлеб, испытывали себя, могут ли они переносить жару, усталость, дождь».

Песталоцци поселился у своего деда в деревне и стал принимать участие во всех полевых работах. «Этот человек», писал о Песталоцци его друг Блунчли, «целый день вместе с крестьянами жнет хлеб, рожь и пр. д. Почти все пальцы себе порезал на левой руке, книга».

Все это так знакомые русскому читателю народнические настроения!

Увлеченный стремлением сблизиться с народом, Песталоцци «опрощается», садится на землю. Вот что говорит он об этих годах жизни, проведенных им среди народа в «Лингардте и Гертруде»: «Живя сам в нужде, я учился все глубже понимать нужду народную и ее причины, и узнал ее так хорошо, как не мог бы знать ее более счастливый человек. Я страдал страданиями народа и видел его в его истинном свете, в каком его не видел никто. Я сидел среди него долгие недели, как сова среди птиц. Не взирая на насмешки, которые бросали мне люди, не взирая на их громкий крик: «несчастный, ты самому себе меньше умеешь помочь, чем самый последний поденщик, и ты вообра-

жаешь, что в силах помочь народу?», не взирая на во
слова, которые я читал у всех на устах, — могу ного
поток моего сердца не переставал всецело стремит к Е
к одной единственной цели: преградить источник руж
бедствий, в которые были погружены народ и я са п
«О, любимый народ!» — восклицает Песталоцци, дру
«я вижу, как ты низко, страшно низко стоишь, н 3
помогу тебе подняться!» ког
Задача, взятая на себя Песталоцци, была не раз
легких, он сознавал это, но это его не останавлива силе
«Вопрос не в том, легко или трудно помочь мо их,
народу, а в том, могу ли я, оставаясь челове оих
допустить, чтобы продолжалось теперешнее положе
вещей». Эти слова Песталоцци вложил в уста од ж
из своих любимых героев своего знаменитого ро ми
«Лингардт и Гертруда». ия
Большинство произведений Песталоцци и пос
щено вопросу о том, как преградить источник нар
ных бедствий. Ответ на этот вопрос Песталоцци ис
не в книгах, а в личных наблюдениях над нар
ной жизнью. В задачи нашего очерка не входит раз
бор этих произведений, как и общего мировоззре до
Песталоцци. Скажем только, что все его произведе ия
согреты горячей любовью к народу, обнаруживают
обычайную наблюдательность, глубину и оригинальн ия
мысли. В них очень много наивного. История доказ ой
несостоятельность очень многих взглядов Песталоц,
Тот, для кого самого еще неясно, где источник нар оз
пых бедствий и как его преградить, пусть не ищет отв ли
на эти вопросы у Песталоцци. 120—130 лет тож
назад, когда только стало складываться капиталист
ческое, общество и еще могуче властвовал феодал ст
не виден был путь развития, тогда не существовали эт
силы, историческая задача которых преградить раз кл
всегда основной источник народных бедствий. из
Песталоцци — был сын своих дней, дней, когда го
было еще и речи ни о какой классовой борьбе, кото
помощи народу ждали извне: от просвещенного монарха

воодушевленного любовью к народу феодала, от ного законодателя, от доброжелательного фабриканта. к Песталоцци был веком, когда собственность была ружена священным ореолом, и люди наивно верили, путь к ней лежит через бережливость, трудолюбие другие аналогичные добродетели.

Это был век, когда такой человек, такого глукого ума, как Роберт Оуэн, живший притом при раздо более развитых условиях производства Англии, иленно переписывался с сильными мира сего и от их, от князей и миллионеров, ожидал осуществления оих проектов.

Поэтому не у Песталоцци следует искать ответов жгучие вопросы. Но для всякого, желающего ознакомиться с историей демократической мысли, произведения Песталоцци представляют громадный интерес.

«Я чувствовал, — пишет Песталоцци (в № 32 «Еженедельного листка» 8 — VIII 1782), — что народ прежде всего привести к тому, чтобы он хорошо знял самого себя и свое положение».

Для этой цели Песталоцци в 1781 г. пишет роман ыся народа «Лингардт и Гертруда», в 3-х частях. В казом романе он изображает жизнь деревенской бедноты, всю ее нищету, безпомощность, невежество. Доброжелательный помещик, путем разумного законодательства и управления и разумного воспитания молодежи, делает население счастливым. Роман очень растянут и не отличается особенно высоким художественным мастерством, перенолнен длинными разсуждениями, сентиментальными сценами. Но сквозь наивную и неказ ложную фабулу ярким ключом бьет знание народной жизни, живая, демократическая мысль. Помещик, надсмотрщик, учитель — все это не живые лица, а добродетельные манекены. Они безжизненны и служат автору, наивным образом, для того, чтобы их устами раз'яснять

народу, где источник его бедствий и как можно по
жить им конец. Цель автора не убедить читателя,
помещики и пасторы народ добродетельный, а выяснить
как и чем народ может сам помочь себе.

Главное средство, по мнению Песталоцци, при
мощи которого народ может сделаться независимым
богатства и милости — это воспитание.

Воспитание, которое проповедует Песталоцци,
но связано с потребностями трудящихся масс, вытек
из них; оно заключается в развитии всесторонней
собности к труду, оно тесно связано с жизнью, в
черпает средства к развитию физических и умствен
сил; это воспитание не требует никаких особых зат
дорогих построек, специально подготовленных учител
в этой области народ может сам помочь себе; луч
из его среды могут помочь подняться остальным.

Все эти взгляды Песталоцци подробно развива
в своем романе «Лингардт и Гертруда». Чего хо
сам народ от школы? каким потребностям она дол
удовлетворять?

Вот вопрос, которым прежде всего задается Пес
лоцци. Учитель Глюльфи — герой романа «Л. и
— идет узнавать, как смотрят на школу и чего ж
от нее деревенские жители. Он идет к зажиточно
крепкому крестьянину, к жене поденщика, к фаб
канту, выбившемуся из бедняков в люди.

Богатый крестьянин не придает школе больш
значения, он скорее, противник ее.

По его мнению, «настоящей школой для дет
крестьянина должны быть его пашня, луга, коровни
поля. Книжная наука выбивает у них из головы то,
чем они должны думать, и набивает ее вещами, котор
им нужны так же, как пятая спица в колеснице». Де
крестьянина выглядели здоровяками, по внешнему ви
мало чем отличались от работников, но были ужас
дики и их ничем нельзя было вызвать на разгово
Глюльфи пришел к заключению, что для этих дет
будет полезна только такая школа, которая будет

ь им нечто не *взамен* того, что дает им занятие леделием, а сверх того.

Фабрикант или, вернее, предприниматель, разда-ший крестьянам на дом хлопчатую бумагу для обра-ки, Мейер «находил, что без уменья читать и пи-ть нет спасения на земле; он посмотрел на дело с ее широкой точки зрения и сказал по этому поводу: ачительное число денег, пущенное в оборот, изме-ло условия жизни народа и характер их заработка, уменьшило собственность людей, увеличив их число удвоив при этом цену всех продуктов. Большинство рмится уже не от земледелия; из десяти-человек яд ли один имеет достаточно земли, чтобы получить нее все необходимое. Большинству, чтобы жить, жен добавочный заработок, но для того, чтобы этот работок давал действительное обеспечение, надо го-здо больше уменья, приспособлений и гибкости, чем олько имеется у земледельцев. При теперешних усло-их народ должен неизмеримо больше знать и уметь, бы быть в состоянии так же кормиться, одеваться жить, как тогда, когда людей было вдвое меньше и леб стоили вдвое дешевле». Чтобы изме-ние условий жизни не ставило население в безвыход-е положение, Мейер хотел такой школы, «которая лый день держала бы детей вдали от их, выбитых колен, сбившихся с толку родителей; учила бы их, блюдая твердость и порядок, как это бывает в хоро-й семье, всему, что теперь ребенок должен знать уметь, чтобы работать дома и на фабрике, и, не я ничего, создать себе хорошие условия домашнего ществования» (L. u. G., S. 154).

Целую ночь обсуждал помещик с учителем «этот бокий план, но требование отнимать на целый день дничающего народа детей и давать им в школе, во х отношениях подходящее для их будущего суще-ования, домашнее воспитание, казалось им почти не-ществимым». Как достигнуть этого, навела их на сль жена поденщика Линдгардта, Гертруда. Они уви-

дели, как она воспитывает своих детей. Ее дети пр
нуждены были ради заработка, прясть. Гертруда уч ц
их тщательно выполнять работу, учила всем приемам
работы, но вместе с тем заботилась о том, чтобы вли
время, как работали их руки, работала и их голова
Она учила их во время работы читать, считать, рис
сказывала им о жизни Христа и т. п. «Они работ
поденную работу, но души их не знали поденщины,
Глюльфи основывает в деревне школу. «Он увид
что дети тех немногих крестьян, у которых земли мно
но много и долгов, и, наконец, тех, у которых
ни земли, ни другой сколько-нибудь значитель
собственности, в общем, во многих отношениях
буют весьма различного воспитания. Поэтому он
делил детей на три различные отделения, которые
повел весьма различным образом» (L. u. G., s. 199 ес

...«Этому-то, последнему отделению, где были
ти, родители которых не имели ни земли, ни друг
сколько-нибудь значительной собственности, и посвя
он, главным образом, себя. В школе он поставил
всецело так, как того требовали интересы этих бед
детей, лишенных благ собственности, а также разум
домашнего руководства, и его обучение в существен
частях своих было точным подражанием домашнего
чения доброй Гертруды. Как она, лейтенант (Глюльф
считал, что весь его школьный порядок должен зижд
ся на том, что дети с самого начала сами зарабатыв
бы на свое существование. Без этой предпосылки
считал неосуществимой в крупных размерах и пе
годной деревенскую школу и вообще всякое учеб
заведение для бедных. Это была основа, на кото
все строилось и которая должна была открыть пут
осуществлению дальнейшей конечной цели. Пря
ткацкие станки и пр. были, таким образом, теми
выми книгами, которые Глюльфи расставил в тех
больших комнатах, которые устроил ему помещик,
старом здании, примыкавшем к школе, их он дал пре
всего в руки детям. С утра до поздней ночи сидели

присмотром Маргариты, которую рекомендовала для цели Гертруда, за той работой, которую они вы-ли себе сами или которую выбрали для них их ро-вали, и этим зарабатывали себе хлеб. При этом они ли то преимущество, что могли ежедневно и ежечасно подать другие работы и узнавать их свойство и роду, видеть их хорошие и дурные стороны, труд-ть, доходность, и, таким образом, предохранялись от жалкой односторонности и ограниченности, жертвой рой делаются так многие бедные дети, прикованные жизнь к своей прялке или к своему ткацкому стан-Дети могли, исполнив свою поденную работу, рабо-еще ту работу, которая им нравилась . . . Затем, бы ознакомить их с мелким земледелием, соединение рого с домашней промышленностью он считал таким ественным, Глюльфи отвел им под школьный сад шой кусок земли. У каждого ребенка было по три ки, где он мог сажать что хотел, и тот, кто выра-ал у себя наилучшие овощи и наибольшее число их, чал премию . . . В школе дети имели под рукой все, бывает в лучших домах, и их учили обращаться с . У них были свиньи, птицы и кролики, которых они кали в конце сада, были козы и овцы, которых де-нский пастух гонял вместе с деревенскими козами цами на пастбище. Они учились, что делать со льном ноплей, начиная с момента посева и до превращения в пеньку и полотно, когда они попадают в руки ного и швеи; точно также с шерстью, с момента жки овцы и до превращения шерсти в сукно.

При всем этом Глюльфи пользовался помощью Мар-ты, все значение которой он сначала не мог себе ставить. Владея в совершенстве всякой домашней той, она моментально замечала, когда в классе у либо не ладилось что-нибудь. Когда у кого из й, не было нитки или если его останавливало что-, Маргарита была уже тут, как тут, и до тех пор гала ребенку, пока у него опять не налаживалась та. То же и в саду. На уход за каждым растеньи-

цем она уделяла столько же внимания, сколько ка
ребенку в классе; и дети, как ни старались, не
вырастить ничего лучше, чем она, на своих гр
Воспитанная в глубокой нужде, никто так, как о
мог научить их извлекать пользу из всего. Она
их, как сушить в тени молодые зеленые листья,
они были мягки и хороши для пищи, так ка
недоступен беднякам. Она учила их в кан
дуплах сгнивших деревьев собирать землю, к
служила бы удобрением, собирать растения на
в болотах, ручьях, выкапывать их. Она учила и
гать землю и показывала им, как обогащает извест
почву огонь. Таким образом учила она бедных
среди их стесненных обстоятельств, путем ряда
доступных им усилий, обезпечивать себе наслаж
жизнью, недоступное даже богатым крестьянам,
грубости и всех их деньгах.

...Глюльфи старался путем всестороннего о
вания дать детям бедных возможность стать не
мыми от богатых крестьян и самим удовлетворять
ности жизни (L. u. G., s. 202).

В Бонале (деревне, где жила Гертруда и
школа Глюльфи) жила одна женщина из чужой де
где население было культурнее; она уже двадца
разводила в своем саду разные нежные овощи,
всякие ягоды и цветы. Раньше деревенские ребя
обкрадывали ее сад, или выклянчивали у ней все
в то же время дразнили ее. Школьники Глюльфи
расспрашивать ее, как она все это делает, и же
с радостью учила их всему, давала семена и

Был также в Бонале часовщик. Школьники
сили у него позволения приходить смотреть на с
боту и, когда он увидел, что они так внимат
смотрят и сами все умеют делать, он стал учи
своему ремеслу.

«Ничего из того, что могло рано или поздно
годиться им, не исключал Глюльфи из круга шко
образования. Классная комната нередко по в

полна всяких инструментов и стружек, как какая-
ь мастерская. Когда дети кончали работу ради
тка и не шли, или не могли из-за дурной погоды
сад, они могли делать в классе все, что им нра-
, только не оставаться праздными. Глюльфи ча-
м с ними строгал, пилил, точил. Часто он делал
воска фигуры людей и животных, головы и руки,
делал из дерева дома, мельницы, лесопилки, ко-
и все, чего им хотелось (L. u. G., s. 241).
асто ходил Глюльфи со своими учениками сидеть
реховые деревья. «Оттуда видна вся долина и
чка, почти до серебристого озера. Там дети окру-
его, и он рассказывал им, что делалось раньше
вне, как сто лет тому назад мало было в ней
омов, и как во многом жители ее были еще беднее
меньше знали, чем теперь, и как все условия
во всех отношениях были иные. Потом, когда дети
щались домой, родители их не могли понять, как
может все так хорошо знать, как жилось им
» (L. u. G., s. 241).
становимся пока на этом.
Песталоцци считает, как мы видели из того, что
фи начинает дело с ознакомления со взглядами
ей деревни на школу, — что школа должна удо-
рять потребностям населения. Надо изучить эти
ности, надо изучить условия жизни народа, тогда
можно будет создать именно такую школу, какая
ужна, какую он будет ценить.
спомним, что писал по этому поводу Л. Толстой
х педагогических статьях. И он, как Песталоцци,
ашивал крестьян, чего они хотят от школы, как
т на нее. Он увидел, что насаждавшаяся тогда
учебы совершенно не удовлетворяла крестьян,
лась им чужда. Горькими насмешками осыпал он
ждую народу школу. «Как иссохшая земля жа-
оды, так жаждет народ знания, а ему дают вместо
камень», — писал он. И часто готов был из
вместе с водой выплеснуть и ребенка.

Современная школа стремится гораздо больш... с... влетворить потребностям промышленности, госуд. стр... и пр., чем потребности масс населения. Эти потре... ите... совпадают лишь отчасти, и идеал Песталоцци — ш... ... удовлетворяющая потребностям населения — п... ... жает оставаться лишь идеалом демократии. ...ым...

Потребности населения не являются неизм... ...стоя... величиной, они очень многообразны и требуют д... ...оей... ного изучения. Школа не есть нечто мертвое, она ... ...емы... на быть чужда шаблона и приспособляться к ... ...ен... образным условиям народной жизни. Мы видел... ...ракт... Глюльфи подразделял свою школу на три отделе... ...раз... преподавание в каждом отделении приспособил к... ...сде... виям жизни того слоя, к которому принадлежали у... ...ы, ... этих отделений. ...там...

Современная школа с ее непомерной центра... ...руб... цией всего школьного дела теперь более, чем ...ктер... либо, далека от этого стремления Песталоцци инди... ...ична... ализировать преподавание. Может быть, ближе Отс... к этому требованию Песталоцци до последнего вр... ...вия ... приближалась Америка; Европа же, главным о... ...кий ... в интересах контроля, старалась внести однооб... ...сел... во всю постановку дела. Но если эта мысль Песта... ...и. К... совершенно заброшена, это не значит, конечно, ч... ...тных... неверна. Желающие реформы современной шко... ...жала... чаще вспоминают о ней. ...82 г...

Все процитированное выше место из «Лингар... ...ах», Гертруды» о школе Глюльфи показывает, как ... ...того... должна быть, по мнению Песталоцци, связана ш... ... и ... жизнью. Школа должна готовить для жизни, жит... ...рый ... ресами этой жизни, освещать все стороны ее, ...ики. тогда явится она могучим средством преобраз... ...зают ... этой жизни, тем, чем хотел сделать ее Песта... ...ть и ... Но и средства воспитания школа должна чер... ...м это... самой жизни. «Жизнь воспитывает», таков эпигра... ...ьяни... из глав «Лингардта и Гертруды». На примере б... ...жено... ской школы Песталоцци старается показать, как с... дер... школу, с жизнью, как воспитывать жизнью для ...».

ньш стоит в центре жизни народных масс, поэтому
суд. тром воспитания в школе Песталоцци ставит про-
тре ительный труд. Во 2-м приложении к «Швейцар-
— ш у листку» Песталоцци писал: «Человек должен
- пу ь обоснования своего миросозерцания в том труде,
ым он обычно занят... он должен стремиться
изм стоятельно извлекать познания, главным образом,
т д оей трудовой деятельности... поэтому знания, со-
ма емые всякому ребенку, должны концентрироваться
к его трудовой деятельности». Труд формирует ум
дел рактер человека. Говоря о влиянии условий труда
дел рактер человека, Песталоцци указывал на то, что
к де земля требует грубой, напряженной физической
учы, там крестьянин груб, пьет; где почва плодород-
там характер у крестьянина мягче; крупный ското-
нтр рубее мелкого собственника; батрак обладает иным
ем ктером, чем хозяин. Однообразная, механическая
инд ичная работа притупляет людей, лишает их воли.
же Отсюда Песталоцци делает естественный вывод, что
вия труда влияют и на детей. В конце XVIII века
о кий труд применялся в самых широких размерах
ноо сельском хозяйстве, так и в домашней промышлен-
ести. Как эксплуатировались дети, в каких неблаго-
, чных условиях протекала их работа, как она тяжело
ко жалась на них, это Песталоцци прекрасно сознавал.
'82 г. в «Швейцарском листке», в статье IX «О кре-
гар ах», Песталоцци писал: «Места, где крестьянин
ак того, чтобы обрабатывать землю, должен мучить
ш и людей, являются раем для предпринимателя,
ит рый заботится об одном лишь — о доходности своей
, ики. Тут находит он людей, которые до крови
аз алот своих пяти, шестилетних детей, заставляя их
ста ть и этим зарабатывать какой-нибудь крейцер. Мы
ер м это всюду, где хозяйства малодоходны, где у
аф ьянина мало лугов, также там, где его хозяйство
б жено или почему-либо иному приходит в упадок,
к в деревне каждый рад отделаться от лишнего бре-
я ».

Средством избавить детей от отупляющего дей э
однообразного труда, по мнению Песталоцци, яв. ст
школа. Она должна осмыслить детский труд, сдва
его средством развития в детях всесторонней спив
ности к труду, научить детей самым разнообразна
видам труда. Мы видели, как стремится к этов
своей школе Глюльфи. Конечно, об'ем политех
ских знаний, сообщаемых ребенку в школе Песта
с теперешней точки зрения крайне ограничен, но ет
лежит яркая печать мелкого производства, проетс
ства, в значительной мере рассчитанного на собстю
потребление. Оно и не могло быть иначе в то госс
тем не менее идея о необходимости знакомства еще
изводством в целом, со всеми областями трудовом
тельности человека, притом знакомства не книжел
а практического, действенного, выступает у Пестров
очень отчетливо. вла

В 1790 г. он пишет докладную записку графу овк
фон-Цинцендорфу (австрийскому государственному ехи
телю того времени, занимавшему видное положе Рус
состоявшему в переписке с Руссо, Вольтером, Гесс
цием), в которой развивает мысль, что необходимо
здать такие школы, где бы дети неимущих слоев но
ления, путем изучения *многих* видов промышлен луа
получали бы всестороннюю подготовку к труду, к же
его видам. Он насчитывает три главные отрасли тр
земледелие, домоводство и обрабатывающую промы п
ность. Изучение их в школах должно быть постотс
практически, тесно связано с производительным дел
детей. к

Песталоцци мечтал написать «Азбуку труда», что
торой были бы указаны постепенные упражнения х
всех видов элементарных актов трудовой деятельсть
как-то: бросание, переноска, толкание, размахи лю
кручение и пр. Ребенок, выполняя эти упражлоц
развивал бы свои физические способности и приоя у
гибость движений, ловкость в употреблении своих
ганов, необходимые при выполнении любой работко

дей эпоху промышленного развития, которая разру-
яв. старые формы народного хозяйства, делала су-
сдвание каждого отдельного члена общества не-
сливым, зависимым от изменяющихся форм про-
обрэтва, естественна была мысль о необходимости
этовки не к какой-либо одной определенной про-
тей; а подготовки к труду вообще, к разным его
та. Сегодня человек занимается земледелием, завтра
пляет землю, должен идти на фабрику, фабрика за-
роется, он вынужден приняться за какую-нибудь
стую работу. Неустойчивость в источниках зара-
о особенно давала себя чувствовать в конце XVIII в.
ю ению, не знавшему раньше никакого другого тру-
вооме земледельческого. Распад хозяйства превра-
ничеловека в безпомощного бродягу, неспособного
стровиться к изменившимся условиям и вынужден-
влачить самое жалкое, голодное существование.
бу овкой от изменчивости условий труда и было
ом ехническое образование, на котором так настаива-
же Руссо, и Песталоцци.

Несомненной ошибкой Песталоцци было желание
дчнить с обучением не только пропзводительный
ев но и заработок детей. Детский заработок связан
ен луатацией детского труда, с истощением детских
же, читая описание школы Глюльфи, чувствуешь,
и тут не все благополучно. С одной стороны, дети
мы пряжей «с утра до поздней ночи», с другой —
ст.ются садоводству, другим производствам, часо-
к делу и пр. На бумаге, в романе можно, было еще
к свести концы с концами, оставляя в тени тот
», что «заработок» детей покоится на эксплуатации
ных сил, но при первом соприкосновении с действи-
елостью неизбежно должны были разлететься в прах
хилюзии на этот счет. Так оно и вышло, когда
ажлоцци задумал осуществить на практике ту школу,
ноля у него была описана в романе. В 1769 году он
вел в своем имении Нейхофе на свои личные сред-
бошколу для бедных. Его ученики были в большин-

стве безприютные, заброшенные дети, без всяких средств к жизни, без всякого воспитания, без уменья и желания работать — дикие, озлобленные, часто полубольные зверьки. Песталоцци окружил их любовью и лаской и стал применять при воспитании их свой метод.

Производительный труд детей заключался в обработке фермы, при ферме Песталоцци устроил сыроварню и прядильню. Зимой дети пряли и ткали. Обучали этому детей несколько рабочих-специалистов, вполне знавших свое дело. Обучение происходило в духе Песталоцци, страстно стремившегося провести в жизнь свою идею соединения производительного труда с обучением чтению, письму, счету и вообще с общим развитием. Ни о какой эксплуатации детского труда, понятно, не было и речи. С точки зрения воспитания результаты получались блестящие: дети охотно и старательно работали, учились самостоятельно думать, приобретали много знаний и пр., но сама себя содержать школа была не в состоянии: хозяин был Песталоцци неважный, не расчетливый, торговые дела тоже вести не умел, хотя и ездил самолично продавать продукты труда воспитываемых детей. Но дело было даже не в том, что Песталоцци был плохим хозяином. При капиталистическом хозяйстве вообще заработок детей покрывает лишь отчасти стоимость их существования. Жить на заработок они могут лишь впроголодь, да и то лишь при условии, что вся рабочая сила ребенка, все его время будут целиком в распоряжении предпринимателя. Так было, по крайней мере, до издания фабричных законов, ограничивающих число часов детского труда. Во времена Песталоцци царила, главным образом, домашняя форма капиталистической промышленности, при которой эксплуатация детского труда достигала крайних размеров. Надеяться, что при таких условиях детский труд будет покрывать *целиком* и даже с избытком стоимость их содержания, было чистой утопией. И, действительно, большую часть расходов на содержание детей своей школы Песталоцци

приходилось покрывать из своих личных средств, а они были невелики. В 1775 г. Песталоцци вынужден был опубликовать «просьбу к друзьям человечества о поддержке заведения, имеющего целью дать воспитание и работу бедным крестьянским детям». В результате удалось собрать 1.400 фр. Их, конечно, хватило ненадолго. Песталоцци стал закладывать и продавать все, что мог, но в 1780 году ему пришлось распустить свой приют, так как ему нечем было кормить ни своих учеников, ни свою семью.

Опыт Песталоцци потерпел крах. Поверхностные наблюдатели сделали вывод, что вообще производительный труд детей несовместим с обучением, и с легким сердцем предпочли школу учебы школе труда.

Сам Песталоцци гораздо вернее оценил причины своей неудачи. В 1782 г. в 1-м приложении к № 32 «Еженедельного Листка» он останавливается на этом вопросе. Главную свою ошибку Песталоцци видит в том, что он стремился совместить производительный труд детей с торговлей, другими словами, что он взялся за ведение промышленного предприятия и в зависимость от его успеха поставил успех своего педагогического предприятия. Надо было, чтобы работа была направлена не на производство предметов для продажи, а на производство предметов для собственного потребления.

Говоря, что нельзя было ставить успех педагогического предприятия в зависимость от условий рынка, Песталоцци был совершенно прав. Но он был неправ, когда хотел, чтобы производительный труд детей ограничивался предметами собственного потребления. Если бы это осуществилось, такая школа была бы мелкой замкнутой хозяйственной единицей, оторванной от общей экономической жизни страны. Благодаря этому она была бы оторвана от живой жизни, чего меньше всего хотел Песталоцци. Кроме того, ведь речь шла не об одной школе, а о тысячах школ. Эти замкнутые мелкие производительные школьные колонии оказались бы вкрапленными в капиталистическое хозяйство страны и нахо-

дились бы в полном противоречии с ним. Существование таких обособленных производительных единиц в недрах общей могуче-развивавшейся капиталистической организации, покоящейся на принципе конкуренции, вовлекающей все и вся в капиталистический обмен, было такой же утопией, как и желание покрыть работой детей на предпринимателя стоимость содержания детей и в то же время сделать эту работу центром воспитательной деятельности.

Основная идея Песталоцци, выдвинутая им с такой силой, что центром воспитательной деятельности должен быть производительный труд, совершенно верна, вполне соответствует интересам рабочего класса и выдвинута теперь на очередь самим ходом экономического развития. Ошибкой Песталоцци было только то, что он мыслил этот производительный труд в той форме, в какой он существовал в его время: либо в форме работы на предпринимателя, либо в отживающей форме работы на собственное потребление.

Песталоцци мечтал о такой школе, которая удовлетворяла бы потребностям народных масс, охотно бы принималась ими и была бы в значительной мере созданием их собственных рук.

Но как убедить темный, нищий народ посылать в школу детей? Об обязательности обучения в то время в Швейцарии не могло быть и речи. Живя среди народа, Песталоцци знал, что разоряющийся, нищий крестьянин предпочтет всем благам школы тот крейцер, который сможет добыть ему, сидя с утра до вечера за пряжей, его шестилетний ребенок. Об ограничении эксплуатации детей родителями путем фабричного законодательства в то время в Швейцарии также не было речи. Работа детей на предпринимателя в стенах школы, благодаря чему родители сохраняли заработок детей и даже получали больше, так как школа повышала трудоспособность детей, и казалась Песталоцци средством сделать для масс осязательной пользу школы, сделать ее для них приемлемой.

На помощь извне Песталоцци надеялся мало. Он считал осуществимой лишь такую школу, которая будет окупать себя. Окупать школу должен был тот же заработок детей. Учителя должны были быть из народной среды, работать на ряду с детьми. Все методы преподавания должны были быть упрощены. Нужны руководства для учителей. Необходима книга, где бы были изложены все основы домоводства, сельского хозяйства и индустрии, в применении их к условиям жизни бедноты. Мы видели, что расчет Песталоцци на заработок детей потерпел крах.

Тем временем зарождалась уже народная школа иного типа, школа учебы, которая имела не столько в виду интересы народных масс, сколько интересы промышленности и привиллегированных сословий. Крупная промышленность стянула в города и промышленные центры тысячи народа. Управлять этими массами было нелегко. Кроме того, они пугали своим невежеством и проявлениями диких вспышек гнева. Если раньше безграмотность крестьянина считалась явлением вполне нормальным, то теперь вопрос о необходимости дать народу элементарные знания, внушить ему некоторые религиозные начала был поставлен на очередь либеральной буржуазией. Этого требовали ее собственные интересы. И вот, в наиболее промышленной стране того времени, в Англии, возникают Ланкастерские школы. Эти школы рассчитаны на массы. В одной общей зале собирали 600—1.000 человек детей, которых обучал, по методу взаимного обучения, один учитель. Такая школа была точным слепком с фабрики или, вернее, с мануфактуры. Преподавание было механизировано до крайней степени и распадалось на длинный ряд последовательных ступеней. Все было основано на разделении труда. Ребенок, знавший три буквы, учил незнавшего ни одной; знавший пять букв учил знавшего три и т. д. Все делалось по звонку, по знаку учителя. Такие школы были очень дешевы, давали они, конечно, минимум знаний. Не брезговали эти школы и детским трудом, но

в Бель-Ланкастеровской системе детский труд был не средством воспитания, а средством удешевить содержание этих школ. После заключения мира в 1814 году Ланкастерские школы стали вводиться и в другой промышленной стране того времени, во Франции. Во Франции эти школы встретили врага в лице конгрегаций. Конгрегации видели в них «опасность для ордена святых братьев и потрясение основ». По этой линии пошла борьба: реакционеры были против Бель-Ланкастерских школ, либералы — за. Вопрос из области, каковы должны быть народные школы, был перенесен в область, должно ли дело народного просвещения находиться в руках государства или в руках духовенства.

Песталоцци очень отрицательно относился к Ланкастерским школам и называл их «грязью». Он хотел для народа совсем других школ, школ, которые давали бы ребенку всестороннее развитие, подготовляли бы его к жизни, к труду. Он не мог не видеть, что школа, построенная на механическом зазубривании молитв и первых начатков грамотности, совсем не та школа, которая нужна народу. Отсюда и его отрицательное отношение к системе Беля и Ланкастера.

Мало-по-малу школы Ланкастера утратили свой первоначальный характер громадных мануфактур. Они стали меньше по размеру, система взаимного обучения была упразднена, но дух их остался тот же: они преследовали цель сообщения народу небольшой суммы элементарных знаний. Учение наизусть молитв и текстов из Библии занимало в них значительную часть времени. Школа учебы постепенно водворилась в Европе.

Фелленберг.

Наш очерк взглядов Песталоцци на необходимость поставить в центр воспитания производительный труд был бы не полон, если бы мы не остановились на попытке другого швейцарского деятеля и современника

Песталоцци, Эммануила Фелленберга, на практике доказать, что детский производительный труд совместим с обучением и может при этом окупать стоимость содержания детей.

Вообще говоря, Фелленберг совершенно не разделял взглядов Песталоцци. Песталоцци был демократ, Фелленберг — аристократ, весьма мало сочувствовавший всяким освободительным движениям. Он был крупным землевладельцем, очень богатым человеком.

Общее с Песталоцци у него было только то, что оба они в воспитании видели средство возрождения своей страны, средство спасти ее от «великой хозяйственной разрухи».

Вот как характеризует. О. Гунцикер — лучший историк швейцарской школы — планы Фелленберга: «Фелленберг хотел: 1) путем устройства целого ряда разнообразных, органически расчлененных, но тесно примыкающих друг к другу учебных заведений для всех классов населения дать, сначала у себя в Хофвиле, образец истинного национального воспитания; 2) при помощи устройства, путем целесообразного подражания хофвильскому образцу, подобного же рода школьных государств в различных пунктах земного шара, их взаимодействия и связи с исходным пунктом помочь постепенному коренному преобразованию пришедших в расстройство общественных условий во всех цивилизованных странах мира. Благодаря такому последовательному, всеобъемлющему воспитательному воздействию, человеческое общество подымется из глубины своего падения; любовь к труду, добрые нравы и добродетель снова начнут процветать в нем; по всем артериям общественного тела потечет дух истинного, деятельного христианства, одним словом, человечество станет все более и более приближаться к своему божественному прообразу, и таким путем не только в настоящем будет восстановлено благоденствие, довольство, вера в Бога, но и в будущем, благодаря устранению источников всякого недовольства, будет в корне

предотвращена возможность всяких опасных попыток политических и социальных переворотов.

Хофвильская система учебных заведений, в своем законченном виде, должна была быть рассчитана на все возрасты, нуждающиеся в воспитании, начиная с раннего детства, которому дана была бы возможность развивать зародыши еще дремлющей духовной жизни путем предоставления воспитанникам соответствующего поприща деятельности. Над детской школой должны были возвышаться рассчитанные на более старший возраст другие учебные заведения, разделенные на три отделения, соответствующие главным ступеням общества, подобно трем столпам:

а) для детей *низших общественных сословий*, детей неимущих и бедных, должна была быть основана построенная на соединении земледелия с техникой промышленная школа, или школа для бедных;

б) для ядра народа, *среднего сословия*, должна была быть устроена соответствующая его потребностям реальная школа;

в) для сыновей *богатых и знатных* должно было быть создано особого рода образование, которое имело бы в виду не только умственное развитие, но и религиозно-нравственное, духовно возвышающее их, соединенное с самым широким политическим образованием.

Общим связующим звеном этих чисто-педагогических учреждений должно было быть *рациональное земледелие;* не только ученики школы для бедных должны были находить в земледелии главное поприще для своего воспитания, но и дети высших сословий, благодаря знакомству с рациональным земледелием, получали возможность в будущем благодетельствовать бедным в высшей степени гуманным, соответствующим их высокому положению, способом.

Поэтому, на ряду с этими учебными заведениями, необходимо было озаботиться организацией *образцового и опытного* сельского хозяйства, в связи с устройством необходимых мастерских для изготовления и усо-

вершенствования сельскохозяйственных орудий, а для тех воспитанников, которые по окончании общего образования захотели бы специально изучить земледелие, устройством специально оборудованной *сельскохозяйственной школы.* Заключительным звеном всех этих аграрно-воспитательных заведений должно было быть устройство учительской семинарии, главным образом, для учителей народных школ, которые проникались бы пониманием преследуемых в Хофвиле целей, усваивали бы практикуемые там методы деятельности и научились подражать благодетельным хофвильским образцам» (Pestalozzi & Fellenberg, von Hunziker, S. 27).

Как мы видим из этого плана, идеалом Феллен-берга было построенное на крупном землевладении, разделенное сословными перегородками государство.

Сословный характер школы для бедных отмечает и Гунцикер.

«Идеал Фелленберга, — говорит он, — воспитание всего человечества. Но это воспитание должно быть различно для различных сословий, должно соответствовать их потребностям. И хотя Фелленберг в отдельных случаях и помогал с величайшей щедростью дельным элементам из низших сословий подниматься из той среды, из которой они вышли, предоставляя им доступ к образованию высших сословий, — несмотря на это, он считал за правило, что каждый должен быть воспитан сообразно потребностям того сословия, из которого он родом.

Таким образом, приют для бедных детей являлся необходимым, пожалуй, самым необходимым, звеном в цепи воспитательных заведений, но должен был всегда оставаться учреждением обособленным. По мысли Фелленберга, такой приют никоим образом не должен был служить подготовительной ступенью для других учебных заведений.

Идеал Песталоцци — также воспитание всего человечества. Это общее воспитание осуществляется, прежде всего, естественным образом, в форме элементарного

воспитания. Но так как это элементарное, воспитание зиждется на свойствах человеческой природы, то оно едино для всех, видоизменяясь не по сословиям, а сообразно индивидуальностям. Но всего важнее воспитание бедных, во-первых, потому, что они составляют главную массу населения, и, во-вторых, потому, что, не будучи исковерканы воспитанием, они представляют наилучшее поприще для экспериментов, касающихся всеобщего элементарного образования. Таково, и только таково, — независимо от личной симпатии Песталоцци ко всем бедным и слабым, — внутреннее обоснование устройства отдельных приютов для бедных, пользовавшихся таким предпочтением со стороны Песталоцци. Конечной целью и исходным пунктом практических опытов Песталоцци являлось не обособленное существование воспитания бедных детей, а слияние его с воспитанием всего человечества в целом, без различия классов, после того как эти приюты для бедных плодотворно воздействуют на общие задачи воспитания и помогут осуществить их» (P. & F., von Hunziker, S. 40).

Сословное воспитание в корне противоречило всему демократическому строю мысли Песталоцци.

Характерен следующий эпизод из его жизни.

Песталоцци был уже стариком. В один из моментов его жизни, когда ему приходилось очень трудно и когда он особенно сильно чувствовал свою беспомощность в практических делах, Фелленберг предложил ему взять на себя руководство школой для бедных в его имении Хофвиль. Он брал на себя всю практическую сторону дела, предоставляя Песталоцци полную свободу действий и очень выгодные условия. Друзья Песталоцци доказывали ему, что лучшего и желать ничего не надо. Песталоцци колебался, согласился было, но в последнюю минуту прямо сбежал, послав Фелленбергу письмо, что не может работать у него, так как цели у них различны. В этом эпизоде биографы Песталоцци видят — один проявление слабохарактерности, другие — боязнь не ужиться с властным Фелленбергом, попасть

от него в зависимость. Между тем причина, почему Песталоцци не пошел на службу к Фелленбергу, ясна: цели у демократа Песталоцци и у аристократа Фелленберга были слишком различны: один стремился к всеобщей свободе, равенству и братству, другой хотел упрочить сословные деления, усилив их еще разностью воспитания.

Фелленберг был человек замечательно сильной воли, необычайной энергии, неутомимо преследовавший раз намеченную цель. При том это был очень практичный, расчетливый человек, прекрасно знавший людей и умевший использовать их для своей цели. И человек очень богатый.

Ему удалось почти целиком осуществить задуманный им план, поскольку он касался школьного государства Хофвиля. Обширное хозяйство этого имения было поставлено на капиталистическую ногу, применялись машины и усовершенствованные способы производства. Во всем была самая строгая отчетность, самый строгий порядок. Хозяйство велось при помощи батрацкого труда (в кантоне Берна, где находился Хофвиль, в то время особенно велико было число разорившихся крестьян, сельский пролетариат был очень многочислен, положение его было самое тяжелое) и давало крупный доход. Фелленберг смотрел на ведение хозяйства в Хофвиле, как на своего рода культурную миссию, пропаганду делом, и старался ознакомить с ним самые широкие круги. Он устраивал у себя в имении сельскохозяйственные выставки и празднества, добивался назначения правительственных комиссий, которые бы свидетельствовали об образцовой постановке хозяйства в его имении.

Так же осуществил Фелленберг и устройство своей системы учебных заведений.

Хофвиль приобрел всемирную известность. Со всех концов Европы приезжали посетители посмотреть на школьное государство Фелленберга. Особенное внимание привлекала его «промышленная школа» для бедных.

Историю этой школы подробно рассказывает в своей автобиографии Верли, 23 года пробывший в ней учителем (с 1810 по 1833 г.).

Долго не мог Фелленберг устроить у себя «промышленной школы для бедных» за отсутствием подходящего учителя. По мысли Фелленберга, учитель этой школы должен был быть родом из бедной семьи, быть привычен к тяжелой физической работе, должен был быть готов, как батрак, с утра до вечера работать вместе с детьми в поле или мастерской. Это должен был быть человек с низким уровнем потребностей, привыкший к лишениям, холостой, богобоязненный, не зараженный освободительными идеями. Но вместе с тем он должен был быть способен понять те задачи, которые ставил Фелленберг своей промышленной школе, и стремиться к их осуществлению не за страх, а за совесть. Притом это должен был быть человек, питающий любовь к науке, человек с безупречным характером, способный влиять на детей.

Все это с избытком нашел Фелленберг в молодом Верли, все свои силы и знание, все свое горячее любящее сердце, всего себя отдававшем делу воспитания бедных детей в промышленной школе Хофвиля. Без Верли из этой школы ничего бы не вышло.

Если в Нейхофе, в своей школе, Песталоцци главное значение придавал воспитательному влиянию производительного труда, а хозяйственная сторона дела отодвигалась у него на задний план, то в Хофвиле, у Фелленберга, эта хозяйственная сторона стояла на первом плане. Работа детей была на строгом учете. Фелленберг рассчитал, что труд детей только тогда будет окупать стоимость их содержания, если они будут работать очень интенсивно и, кроме того, оставаться в школе до 21 года. Целыми днями дети, вместе с своим учителем, работали в поле с 6-ти часов утра до 7—8-ми часов вечера каждый день, кроме воскресений. Даже когда устраивались празднества в Хофвиле, дети и Верли работали. Больше всего приходилось полоть —

работа, как известно, особенно тяжелая своим однообразием, притупляющая, а не развивающая. Учитель должен был быть в то же время и надсмотрщиком. За всякий недосмотр, за недостаточно интенсивную работу детей, Фелленберг выговаривал Верли, часто в очень грубой форме. Учились только вечером или в обеденный перерыв, но 2—3 часа в день. За эту тяжелую работу Верли и дети получали самую простую пищу, мясо полагалось только по праздникам, если на кухне. Одевались в самотканную пестрядину. Тяжела была такая жизнь. Не раз решал Верли покинуть Хофвиль (жалованье долгое время он получал самое ничтожное). Но превосходно знавший людей Фелленберг знал, как воздействовать на Верли, говорил ему о великой миссии, отпускал немного вожжи, и Верли оставался. Во время работы Верли учил детей счету, рассказывал им, пел с ними, говорил им о жизни растений и животных, учил геометрии. В часы школьных занятий занимались письмом и вообще тем, чего уж абсолютно нельзя было делать во время работы. Благодаря педагогическому таланту и самоотверженно Верли, достигались хорошие результаты и в учении. Фелленберг умел рекламировать свою промышленную школу. Устраивались торжественные экзамены, Фелленберг говорил речи перед посетителями, пожинал славу, упоминал, впрочем, и о значении и преданности делу Верли и награждал его... несколькими луидорами.

Как-никак «промышленная школа для бедных» достигла цели, поставленной ей Фелленбергом, она окупалась детским трудом, из нея выходили здоровые, грамотные и знающие, умелые сельские рабочие. Правда, это были скорее те сельские рабочие, в которых так нуждалось тогда крупное капиталистическое земельное хозяйство, чем те всесторонне развитые люди, которых хотел воспитать в своей школе Песталоцци, но эту разницу трудно было учесть.

С течением времени возникло еще несколько школ, аналогичных «промышленной школе для бедных» в Хоф-

виле: такого рода школы были устроены в Майкирхе, Блюфзихофе (в кантоне Цюрих), в Карассе (около Женевы, в кантоне Гларусе (колония Линта), в кантоне Аппенцель (в Шуртане при Трочене), в Базеле и др.

Большинство их было тесно связано с Хорвилем; Верли помогал учителям советом. В некоторых из них, особенно там, где учителями были ученики Верли, дело было поставлено очень хорошо, но в общем «промышленные школы для бедных» не привились. Не привились по той же причине, по которой не привились и школы Песталоцци: они требовали особых хозяйственных организаций, построенных на иных началах, чем капиталистические.

В заключение расскажем об одном характерном эпизоде из жизни «промышленной школы для бедных» в Хофвиле.

Воспитывает не только школа, но и жизнь. Для детей школы для бедных не проходило бесследным присутствие в Хофвиле детей из богатых сословий. Они, ученики школы для бедных, должны были полоть, босиком, в пестрядинных рубашках, с 6-ти часов утра до 7-ми часов вечера, а барчата из школ для среднего и высшего сословий тут же бегали, играли, учились...

Однажды среди старших учеников промышленной школы вспыхнул бунт. Не против учителя-простяка Верли, тянувшего ту же батрацкую лямку, что и они, а против владельца имения, Фелленберга, который, по их мнению, эксплуатировал их. Верли об'ясняет этот бунт дурным влиянием батраков, вместе и наравне с которыми работали старшие ученики в мастерских и в поле. Весьма вероятно, что батраки своими поддразниваниями обострили сознание противоположности интересов хозяйских и батрацких, которое давно уже назревало в учениках и воспитывалось всей атмосферой Хофвильского школьного государства. Ученики не могли

не чувствовать, что Фелленберг смотрит на них, как на «черную кость».

В результате бунта двое учеников были отосланы из Хофвиля, а остальные организовали, по собственной инициативе, школьную республику, которая взяла на себя заведывание хозяйственно-распорядительной стороной дела: распределяла меж собой работы, учредила взаимный товарищеский контроль, товарищеский суд и пр. Республика «промышленной школы» отличается от громадного большинства школьных республик тем, что она не была чем-то искусственным, а была вызвана потребностями жизни: ученики пришли к сознанию необходимости избавить себя от оскорбительного «хозяйского» надзора, захотели оградить себя от всякой несправедливости в оценке их поступков.

В то время делались уже попытки организации школьных республик (так, в 1761 г. Мартин Планта в своей семинарии устроил школьную республику), но они носили чисто-педагогический характер. Так, например, Мартин Планта путем подражания учреждениям римской республики надеялся воспитать в учениках гражданские доблести. В то же время это было своего рода «наглядным обучением» истории.

В школе учебы школьная республика всегда будет носить искусственный характер. Дети и молодежь очень чутки ко всякой искусственности, и хотя им может очень нравиться «игра в республику», но их трудно убедить в серьезном характере школьной республики.

В школе труда школьная республика носит совершенно иной характер, она вызывается потребностями трудовой деятельности. Работа требует организации труда, внутренней дисциплины. Надо, чтобы каждый брался за посильный труд, лучшим мерилом силы является сама работа, работа не терпит небрежности, неточности; многое может быть достигнуто лишь совместными усилиями.

Республика Хофвильской школы именно и ставила себе целью: правильно организовать труд внутри школь-

ной общины и поддержать дисциплину, вызываемую потребностями труда.

Фелленберг не любил всяких «республик», но он понял внутреннюю необходимость подобного учреждения для процветания «промышленной школы» и не только не воспротивился этому нововведению, но поддержал его.

А Верли не знал просто, как нахвалиться новыми порядками, заведенными учениками, — они снимали с него обязанность надсмотрщика, которой он всегда так тяготился.

Роберт Оуэн.

В Англии крупная промышленность возникла гораздо раньше, чем в Швейцарии, и к концу XVIII века уже достигла сравнительно высокой ступени развития. Дети работали там уже большею частью не на дому, а на фабриках, часто с 5—6 лет. Женский труд применялся очень широко и вытеснял собой мужской. Безмерная эксплуатация не была еще ограничена никакими законами. Семья быстро разрушалась. Население жило в ужасной нищете и невежестве. Естественно, что были люди, мысль которых работала над тем, как помочь такому положению вещей. К числу таких людей принадлежал Роберт Оуэн. В основном его идеи сводились к следующему. «Человек — продукт среды; нищета и преступления — последствия ненормальных общественных отношений, не соответствующих человеческой природе. С введением нормальных общественных отношений исчезнут нищета и преступления. Итак, следует содействовать введению таких отношений. Это в интересах всех людей, потому что все без исключения страдают от теперешнего порядка вещей. Все люди имеют одинаковое право на благосостояние, поскольку это позволяют успехи цивилизации и производства, и право на наивысшее развитие

своих физических и духовных сил. Поэтому для общества важно, чтобы все дети получали по возможности совершенное воспитание, чтобы существующие ныне классовое разделение и господство классов уступили место организации, которая допускала бы одинаково каждого члена общества к общественной работе и давала бы ему возможность вести человеческий образ жизни. Для этой цели земля должна быть общественным достоянием, а место наемной платы и капиталистической эксплуатации должно занять производство на товарищеских началах. Общество распадается на известное количество «домашних колоний» — «Home Colonies», состоящих из ассоциаций в 500—2.500 человек, которые занимаются земледелием и промышленностью на общинных началах, с прекращением столь губительного противоречия между городом и деревней; они имеют свое самоуправление, образуют центральное правление из делегатов, на обязанности которого лежит урегулирование производства и потребления союзных колоний и ведение сношений с за границей, организующейся на тех же началах. Таковы общие очертания» (В. «Роберт Оуэн», стр. 19).

Интересно сравнить точку зрения Оуэна с точкой зрения Песталоцци. Оба они находят, что существующее положение вещей не соответствует природе человека. Оба считают, что человек — продукт среды.... Но в то время, как Песталоцци больше всего внимания обращает на то, что человек есть продукт условий труда, Оуэн ставит вопрос шире: человек есть продукт общественных условий вообще, в том числе и условий труда. Поэтому Песталоцци считает, что помочь народу можно, главным образом, изменением условий труда детей (воспитанием, таким, как он его понимает). Роберт Оуэн находит, что помочь можно лишь общим изменением общественных отношений, в том числе и реформой воспитания, которое, по его мнению, должно служить базой общественного здания.

Зачаточная форма капиталистических отношений

Швейцарии того времени не давала возможности Песталоцци сделать какие-либо обобщающие выводы относительно капиталистической эксплуатации. Правда, он знал о фактах этой эксплуатации, но он считал, что эксплуатация — результат безсовестности некоторых людей, о том же, что она связана с определенной формой производства, он и не подозревает. Для него люди делились на добрых и злых, на людей различных сословий. Надо, чтобы люди были добры, чтобы они не злоупотребляли привиллегиями своего сословия. Идея общественного развития, идея смены одних форм производства другими ему почти совершенно чужда. Поэтому свою теорию воспитания он приурочивает к существующим условиям, *как они есть*. Прядут дети целый день, не расгибаясь, на предпринимателя, он и приспособляет свою школу именно к таким условиям детского труда, не считая возможным изменить их. Роберт Оуэн, живя в стране развитого капиталистического производства, сумел уже обобщить явления капиталистической эксплуатации. Он говорит о классе капиталистов, о господстве этого класса. Он стремится изменить существующие условия, констатируя факт безмерной эксплуатации детского труда, он требует фабричного законодательства для ограничения этой эксплуатации. Он хочет изменения в корне общественных отношений, вырабатывает целый план лучшего общественного устройства.

Опыть Песталоцци в Нейхофе имел целью показать, как поставить дело воспитания. Опыт Роберта Оуэна в Нью-Ланарке — показать, как организовать разумное человеческое общежитие. Песталоцци в своих сочинениях неоднократно отмечал, как разрушающе действуют на семью новые условия заработка. Но он наблюдал это разрушение лишь в его первоначальной стадии. В Швейцарии в то время господствовала, главным образом, домашняя форма капиталистической промышленности. Она изменяла характер семейной жизни, но не разрушала ее окончательно, как это делает фа-

бричный труд женщин и детей. Поэтому в распаде семьи Песталоцци видел лишь случайное явление, преходящее, а не общую тенденцию общественного развития, как Оуэн. И поэтому в своем воспитании он отводит семье сравнительно большую роль. Некоторые (например, Я. В. Абрамов в своей биографии Песталоцци, издание Павленкова) утверждают даже, что Песталоцци хотел заменить общественное воспитание домашним, народные школы — материнским обучением. Это не верно. Во-первых, и заменять-то было нечего, так как народных школ было еще самое незначительное количество. А затем, мы находили в сочинениях Песталоцци прямо противоположное заявление. В «Лингарде и Гертруде», там, где подводятся общие итоги высказанным взглядам на воспитание, говорится: «Но очевидность вскоре убедила его, что при общей отсталости народа во всех хозяйственных знаниях и приемах дети, оставаясь дома, будут из поколения в поколение оставаться такими же неумелыми и невежественными, и что путем учреждения подобных школ надо положить начало их образованию. Он заметил преимущества надзоре, управлении и стремлении к усовершенствованию в работе, которые замечаются в подобного рода школах, и был убежден, что условия домашнего воспитания тогда только могут сравняться с преимуществами общественного образования, когда какая-нибудь нация в своем развитии и промышленном искусстве достигнет уже заметных успехов» (L. u. G., S. 300).

Если Песталоцци все же возлагал еще на семью в настоящем и будущем большие надежды, то Роберт Оуэн, наблюдая, с какой необычайной быстротой разрушается старый семейный уклад в Англии, не ждал уж от семьи ничего. Он хотел общественного воспитания детей, и притом с самого раннего детства.

У себя в Нью-Ланарке в 1816 г. Оуэн открыл первые ясли для маленьких детей. Ясли давали возможность матерям, целый день занятым работой на фабрике, не бросать своих детей на произвол судьбы, а ставить

их в условия, благоприятные для гармонического развития их духовных и физических сил. Насколько устройство яслей вызывалось потребностями времени, видно из того, что с легкой руки Оуэна ясли стали быстро распространяться сначала в Англии и Шотландии, потом во Франции и Нидерландах, несмотря на то, что духовенство подняло целый поход против этого невинного учреждения. Оуэн принимал в свои ясли детей всех желающих, без различия вероисповедания. Это особенно возмутило католическое духовенство, и папа Григорий XVI проклял ясли, как богопротивное, подрывающее семейные начала, учреждение.

Оуэн не разделял иллюзии Песталоцци, что заработок детей в состоянии целиком окупать стоимость их содержания. В иллюзорности этой мысли убедил его опыт фабриканта Дэля.

Дэль, крупный хлопчатобумажный предприниматель, владелец фабрики в Нью-Ланарке, ставший потом зятем Оуэна, так же, как и другие фабриканты того времени, пользовался трудом детей. Он выписал из рабочих домов Шотландии около 500 человек детей, причем владельцы рабочих домов ставили условием, чтобы он брал детей с самого раннего возраста, с 6—7-ми лет.

Дэль заботился о работавших у него на фабрике детях. Для них был выстроен особый дом, их одевали, кормили, учили. Дэль не жалел денег. Комнаты были обширны, чисты, хорошо вентилированы, пища обильна и здорова, одежда чиста и практична. При убежище был врач, и преподавание было поручено лучшим преподавательским лицам. Но Дэль находил, что расходы должны окупаться. А для этого детям приходилось работать при машинах с 6-ти часов утра до 7-ми часов вечера; лишь после этого начиналось обучение. Работа была для детей так утомительна и тягостна, что многие не выдерживали и убегали. Из ученья ничего не выходило. Дети не развивались ни умственно, ни физически, переставали расти. В 13—15 лет, когда кончалось их

ученье и они должны были сами о себе заботиться, они оказывались совершенно неприспособленными к этому, не знали жизни, ничего не умели. Работа при машинах несовместима с рассказыванием истории, обучением счету и пр., а самое главное — детские силы не выдерживают долгой однообразной работы.

Когда управление фабрикой Дэля перешло в руки Оуэна, он не стал принимать на работу детей моложе 10-ти лет. Дети в возрасте 5—10 лет учились в особой школе, где обучение велось так, что доставляло им удовольствие и наслаждение. Результаты получились самые благоприятные.

Наблюдая вредное влияние фабричной работы на детей, Роберт Оуэн стремился к тому, чтобы добиться запрещения законодательным путем детям моложе известного возраста поступать на фабрику.

Это не значило, конечно, что Роберт Оуэн относился отрицательно к производительному труду детей. Напротив, он всецело разделял взгляды на этот вопрос знаменитого квакэра, Джона Беллерса, жившего в конце XVII века (1654—1725). Занимаясь вопросами народного хозяйства, Беллерс (Маркс называет его настоящим феноменом своего времени), движимый гуманным желанием помочь обнищавшим, выкинутым на улицу массам безработного люда, особенно подробно остановился на вопросе, как помочь безработным. Этому вопросу посвящено его «*Предложение основать промышленную школу для изучения всех существующих отраслей промышленности сельского хозяйства*», которая «должна давать выгоду богатым, полную, разностороннюю жизнь беднякам и хорошее воспитание молодежи». О выгоде богатых Беллерс говорит потому, что находит, что «богатые совершенно не в состоянии жить иначе, как пользуясь трудом других: лэндлорд живет трудом арендатора, купцы и промышленники — трудом своих рабочих». Только предприятие, дающее доход, может поэтому прочно стать на ноги. «Легче найти тысячу фунтов стерлингов для предприятия, кото-

рое приносит прибыль, чем 100 на цели благотворительности».

Промышленная школа Беллерса была рассчитана на 300 человек и должна была служить рассадником промышленности и знаний, соединять в себе занятия сельским хозяйством и промышленным трудом, давать простор разумному применению работы женщин и детей.

«Вначале следует обратить внимание на то, чтобы подобрать известное число хороших, дельных рабочих, могущих служить хорошим примером, остальные члены школы состоят из учеников».

«Мальчики и юноши до 24-х лет, девочки и девушки до 21 года считаются «учениками», затем они могут оставить школу, жениться».

Дети богатых за плату могут также приниматься в промышленную школу и пользоваться благами общественного воспитания.

В промышленной школе обучение тесно связано с физическим трудом. «Не связанное с физическим трудом обучение немногим лучше, чем обучение безделью». «Физический труд точно так же необходим для жизненных функций человека, как еда. Физический труд подливает свежего масла в лампу жизни, которая светится мыслью, без этого масла мысль бы погасла».

Преимущества общественного воспитания в подобных колледжах, по сравнению с домашним воспитанием, следующие:

1. В колледже будут все роды занятий и орудий производства для всех возрастов и способностей;

2. Все языки (и знания) будут изучаться путем общения с представителями разных наций (рабочих), которые будут учить юношество своему родному языку тем способом, которым они учат ему своих собственных детей;

3. Люди и дети легче подчиняются правилам и законам, когда видят, что другие подчиняются им;

4. Дети растут неоторванными от жизни и людей, в общении с другими людьми;

5. Находятся всегда под присмотром взрослых;

6. При колледже должны быть библиотека, опытный сад для изучения растений и лаборатория для изготовления лекарств.

Будут лодки и пр. для упражнения в спорте. Одним словом, школа должна быть отражением в уменьшенном виде мира и включать все полезные производства.

«С четырех или пяти лет, на ряду с чтением, мальчиков и девочек следует учить вязать, прясть и пр., мальчиков постарше учить токарному искусству и пр., ко времени юности они будут отличными работниками, и, работая даже легкую работу, они будут развивать свой ум наглядными доказательствами (истин), тогда как глупые детские занятия и ум их оставляют глупым».

«Ручной труд приносит пользу, делает ум мудрым и, закаляя волю, укрепляет в добре».

«В промышленной школе дети будут жить и обучаться всему полезному. Видя, как другие работают и берегут время, дети вместо того чтобы играть, будут изучать какое-нибудь производство, работа будет для них не труднее игры; видя, что другие работают, они будут им подражать, и подражание доставит им столько же удовольствия, как и игра. Так им легче научиться, чем взрослым, и приобрести привычку к труду. Недостаток ее погубил немало хороших семян...»

Итак, промышленное развитие Англии дало возможность Беллерсу уже в конце XVII века понять важность соединения обучения с производительным трудом; он придает этому труду громадное воспитательное значение. Весьма характерно, что он представлял себе промышленный колледж не как обособленное учреждение для бедных, но как образцовую школу, куда могут вступать и богатые, чтобы пользоваться ее преимуществами. Характерно также, что колледж Беллерса не является специальной школой для детей, дети учатся и работают на ряду со взрослыми. В сущности школой

тут является разумно организованная жизнь, полная труда, дающая ребенку необходимые условия для проявления его активности.

В своей автобиографии Роберт Оуэн рассказывает следующее. В 1817 г., разбирая свою библиотеку и выбрасывая из нее старые, ненужные книженки, Фрэнсис Плэс нечаянно вынул и «Предложение об учреждении промышленной школы» Беллерса. Он подал ее присутствовавшему при этом Оуэну со словами: «я сделал крупное открытие — вот труд, в котором полтораста лет тому назад развивались ваши социальные теории». Оуэн попросил дать ему брошюру и заявил, что он даст напечатать тысячу экземпляров этого сочинения для распространения и укажет, что автору принадлежит заслуга первоначальной разработки идей, хотя «она возникла у меня, — добавил Оуэн, — как плод привычки наблюдать факты, размышлять о них и исследовать, поскольку их можно использовать для повседневной жизни».

Чтение и письмо в глазах Р. Оуэна не больше, как средство для приобретения знаний. Народу нужно знать гораздо больше. «Или давайте бедным разумное и полезное воспитание, или не издевайтесь над их невежеством, бедностью и несчастием, давая им лишь понять всю глубину их несчастия. И поэтому — из сострадания к страждущему человечеству — или держите бедных, если вам это еще удастся, в состоянии полного невежества — чем можно ближе к животному состоянию, — или решитесь раз навсегда воспитывать из них разумные существа, полезных и производительных членов государства» («Воспитание человеческого характера» Роберта Оуэна).

Конвент.

Руссо, Песталоцци, Феллепберг, Оуэн стремились на опыте доказать необходимость и осуществимость

широкого политехнического образования, столь необходимого для народных масс.

Конвент хотел осуществить подобного рода образование путем законодательства.

Национальное собрание 5-го августа 1791 г., вслед за провозглашением прав человека, провозгласило общественное образование, общее для всех граждан, даровое в отношении тех частей его, которые необходимы для каждого. Учебные заведения должны быть распределены равномерно, сообразно административному подразделению государства.

Однако национальное собрание не успело ничего сделать для осуществления этой цели. Правда, Талейран, бывший епископ, сделавшийся потом известным министром во времена директории, консулата и второй империи, внес в национальное собрание тщательно разработанный проект народного образования. Но он никого не удовлетворил, так как согласно ему преподавание попрежнему оставалось в руках духовенства, коренных изменений ни в программах, ни в постановке дела Талейран не предлагал. Его проект был передан в следующее законодательное собрание, Легиславиву. Легислатива не обуждала даже проекта Талейрана. Она образовала «Комитет общественного образования», член которого Кондорсэ и представил новый проект организации народного образования, который не успел быть принятым в Легиславе и был передан в следующее законодательное собрание, в конвент.

Отметим кстати один характерный для Легиславы декрет. 26-го августа 1792 г. Легислатива постановила наградить Песталоцци титулом французского гражданина. Декрет гласит: «люди, своими произведениями и своим мужеством послужившие делу свободы и освобождения умов, не могут быть чужестранцами для Франции».

Мысль о необходимости путем соответствующего образования подготовлять народные массы к производительному труду проходит красной нитью через все многочисленные проекты народного образования, принимавшиеся конвентом. Конвент очень горячо относился к делу народного образования, посвятил ему немало дебатов. Во время этих дебатов была высказана масса верных, глубоких идей, вопросы ставились смело, во всей широте. Намерения у членов конвента были самые благие, но дебаты показывают, как мало были они в общем подготовлены к решению вопросов народного образования. Да оно и понятно. Вопрос об образовании народных масс выдвигался впервые, за ним не было никакого опыта, никакой практики. Не было никакого мерила, что выполнимо, что нет. Поэтому мы видим, как члены конвента бросаются от одной крайности к другой, вотируют один за другим самые противоположные проекты. Приведем пример.

13-го июня 1793 г. конвент с энтузиазмом принимает проект Лепелетье, прочитанный в конвенте Робеспьером.

Лепелетье хотел, чтобы народное образование было не на словах только, а на деле доступно гражданам республики. «Но что касается неимущего класса, как же будет обстоять с ним дело? — спрашивает он. — Вы предлагаете ребенку бедняка образование, но ему нужен прежде всего хлеб. Его трудолюбивый отец лишает себя ради него куска хлеба, но необходимо, чтобы ребенок заработал остальную часть. Его время поглощено трудом, так как трудом обусловливается его существование. Вы хотите, чтобы он, проработав в поле целый день, напрягая все силы, для отдыха шел в школу, которая находится, может быть, в нескольких верстах от его дома? Напрасно вы будете пытаться установить принудительный закон по отношению к отцу, — он не будет в состоянии обойтись ежедневно без помощи своего ребенка, который в восемь, девять, десять лет уже зарабатывает кое-что.

Несколько часов в неделю — вот что он может пожертвовать, не более. Таким образом, учреждение школ в том виде, как его предлагают, будет, собственно говоря, на пользу лишь небольшому числу граждан, ведущих независимое существование, не знающих нужды; они смогут в лице своих детей в изобилии пользоваться плодами просвещения, а неимущий сможет подбирать лишь крохи» (цитировано по истории Французской Революции Жореса). Таким образом, предполагаемые школы не уменьшат, а увеличат неравенство. Поэтому Лепелетье настаивает, «чтобы был издан декрет о том, чтобы, начиная с 5-ти лет, все дети, мальчики до 12-ти, девочки до 11-ти, без различия и исключений, воспитывались бы сообща, за счет республики и чтобы все, в силу святого закона равенства, получали одинаковую одежду, одинаковую пищу, одинаковое воспитание, одинаковый уход» (тот же источник). Дети будут учиться читать, писать, считать, будут обучаться «естественной морали», домашнему хозяйству. В школах будет введен ручной труд, дети будут учиться обрабатывать землю. Физический труд необходим. Если при школе не будет земли для обработки, пусть дети идут мостить дорогу. Воспитание и содержание детей должно быть совершенно безплатно. Деньги для этой цели будут браться, главным образом, с богатых, отчасти расходы будут оплачиваться трудом детей. При каждой школе должна быть учреждена коллегия отцов семей, которая будет наблюдать за преподаванием в школе.

Тех же взглядов, что Лепелетье, держался и другой якобинец, Сен-Жюст, развивавший те же мысли в своих «Республиканских учреждениях».

Законопроект Лепелетье увлек конвент перспективою обезпечить подрастающему поколению всего народа общественное, трудовое воспитание, здоровую пищу, здоровые условия жизни и был принят с энтузиазмом.

А некоторое время спустя тот же конвент вотиро-

вал проект Букье (Bouquier). Проект этот покоился на принципе свободы конкуренции. Не надо создавать государственной школы с учителями, зависимыми от государства. Преподавать разрешается всякому, кто имеет удостоверение в республиканской благонадежности от властей. Не надо никакого свидетельства о пригодности к учительскому званию. Лучшие учителя сумеют привлечь наибольшее количество учеников. Государство будет платить за каждого ученика поштучно. Сторонник проекта Букье, Жей (Jay) говорил: «40 тысяч крепостей, куда хотят запереть подрастающее поколение (дело шло уже не о проекте Лепелетье, а о создании начальных училищ) являются лучшим средством поддержать последнюю надежду тирании, воскресить ее из пепла».

Конвент принял и проект Букье, правда, чтобы вскоре заменить его новым.

Твердо у конвента было лишь желание покончить со старой системой образования, дать народу доступ к образованию, но как это наилучше сделать, это он сознавал неясно.

Мы не будем рассматривать все проекты, обсуждавшиеся и принимавшиеся конвентом, — это не входит в нашу задачу.

Отметим только, что все проекты, вносившиеся в конвент, вводили в задачу народного образования подготовку к трудовой деятельности.

Лепелетье, развивая свой план, говорит: «кроме силы и здоровья существует еще одно благо, которое общественные учреждения должны обеспечить каждому — это привычку к труду. Я не говорю тут о подготовке к той или иной промышленности, а говорю о трудоспособности вообще, о мужестве предпринять трудное дело, о настойчивости в его выполнении, об упорстве в достижении цели, о доведении начатого до конца, которые свойственны людям трудолюбивым» (Педагогический словарь Buisson'a, стр. 387).

Говоря о средствах для содержания основанных республикой домов воспитания, Лепелетье указывает на то, что «продукт труда детей уменьшит расходы по содержанию домов воспитания» (там же, стр. 387).

В проекте Ромма, известном под именем «Брюмерских законов» (II года), требуется, между прочим, чтобы дети знакомились с употреблением циркуля, ватерпаса, мер и весов, рычага, блока, с измерением времени. Часто их водят смотреть на полевые работы и на работы в мастерских, в которых они принимают участие в меру своих сил (там же, стр. 395).

Параграф 9-й проекта Лаканаля, последнего, принятого конвентом (17-го ноября 1794 г.), приближающегося больше всего к проекту Букье, гласит: «Их (детей) будут водить иногда в мануфактуры и мастерския, где изготовляются общеупотребительные предметы, для того чтобы знакомство с их прозводством дало бы им некоторое понятие о преимуществах промышленности и пробудило бы в них наклонность к полезному труду».

Параграф 10-й гласит: «Часть школьного времени будет посвящена ручным работам всякого рода, полезным и общеупотребительным» (там же).

Но характернее всего в этом отношении проект, принятый конвентом 15-го сентября 1793 года.

Вот при каких обстоятельствах был принят этот проект.

Вдохновителем его был член конвента, химик Газенфратц.

Он опубликовал небольшую брошюру «Общие размышления об общественном воспитании».

В этой брошюре он защищал необходимость промышленного воспитания народных масс.

«Самое наилучшее празднество, которое может организовать республика, — писал Газенфратц, — это организовать преподавание ремесл и профессиональных знаний, которое даст толчок национальной промышленности, усилит деятельность фабрик, разовьет нашу тор-

говлю и навсегда уничтожит тиранию, интриги и все семена раздора, посеянные в нас» (там же, стр. 384 до 385).

Эту идею Газенфратц энергично проповедывал всюду.

5-го июля 1793 г. он, вместе с несколькими другими членами, внес в конвент петицию, которая указывала законодателям на необходимость «заняться формой общественного воспитания, способной усовершенствовать национальную промышленность». 10-го июля, уже ссылаясь на эту петицию, Газенфратц обратился в «Бюро совета ремесл и искусств», членом которого он состоял, ставя ему на вид необходимость принять и с своей стороны некоторые шаги в этом направлении. В результате было решено издать доклад о плане воспитания, необходимого для народа. Редакция этого доклада была поручена знаменитому химику Лавуазье. Доклад, составленный им, представляет собою чрезвычайно интересную работу. Приведем некоторые выдержки из него.

«Искусства (промышленность) предоставляют ребенку, в дополнение к его собственным органам, — «естественным орудиям», — новые орудия, благодаря которым он получает возможность достигать новых эффектов: молоток, нож, клин, винт, топор, пилу. Пользуясь ими, он познает элементарные основы искусства обрабатывать дерево, его обучают первым начаткам обрабатывать металлы, вооружив его всеми инструментами кузнеца и слесаря. Развитие принципов, лежащих в основе земледелия, не представляет собою значительно более сложных идей. Не труднее, вероятно, сообщить детям сведения по практической геометрии. Опытная физика должна войти в план первоначального воспитания. Ботаника и естественныя науки — вот еще предметы, изучение которых подходит детям». Что касается чтения и письма, то Лавуазье говорит о них: они также являются орудием промышленности (искусств), и необходимо, чтобы всякий человек, к какому бы со-

стоянию он ни принадлежал, умел им пользоваться. Это орудие, которое устанавливает связь между людьми всех возрастов и всех стран, и это предохранительное средство против предразсудков, против злоупотребления властью, это первая гарантия свободы. Кроме того, существуют, различные отрасли знания, которые чрезвычайно трудно преподавать детям, пока они не умеют писать: таковы, например, правила счисления, которые образуют одну из самых существенных частей первоначального преподавания (там же, стр. 987). По поводу окружных школ (высших начальных, écoles de district) Лавузье говорит: «Рисование, этот осязаемый язык, должно быть первым предметом изучения для тех, кто предназначает себя промышленной деятельности, это изучение должно быть общее для всех рабочих (ремесленников)». «Промышленность делится далее на две больших отрасли: механические и химические производства. Механические — те которые требуют приложения живой силы и которые не могут обходиться без помощи механических инструментов; в этих отраслях преподавания учитель будет знакомить детей с элементарной графической геометрией и выведет из нее правила перспективы, скульптуры, строительного искусства; с другой стороны, разбирая машины с целью разложения их на простые механические орудия, он должен будет преподавать теоретическую механику, которая высчитывает силы, и практическую — «науку, которая еще не существует, или которая, по крайней мере, никогда не была методически и элементарно изложена». Химические производства отличаются от механических тем, что не применяют живой силы и механических орудий; курс, относящийся к химическим производствам, должен начаться изучением естественных тел, употребляемых в производствах, затем «преподаватель покажет, что химические операции, применяемые в производствах, могут быть классифицированы, расчленены на части, как машины, что все эти операции сводятся к сгоранию, перегоранию, раствору, кристалли-

зации, выделению и брожению. Он должен начинать с общих положений, применимых к большему числу производств, оставляя к концу указания, касающиеся производств, требующих специального разбора». Наконец, существует значительное число производств, так сказать, смешанных, в которых одновременно употребляются и механические инструменты и химические процессы. Преподаватели войдут между собой в соглашение, как организовать их преподавание. Кроме того, в этих окружных школах будет читаться курс «общественных наук, политической экономии и торговли», преподаватель которого должен будет одновременно излагать общие грамматические принципы и приучать своих учеников «выражать письменно точно и ясно свои мысли». В этих окружных школах будут обучаться также и девочки» (там же, стр. 988).

Так рисовал себе «разумное» воспитание, долженствующее быть залогом свободы, великий химик.

Набросанный им план всеобщего обучения исходил из интересов широких масс населения, которые вынуждены посвящать свою жизнь физическому труду. Этим он резко отличается от плана Талейрана, представленного последним в Учредительное Собрание 1789 г., в котором говорилось о танцах и греческом языке, но ничего не говорилось о подготовке к промышленной деятельности, к труду.

План народного образования, выработанный Лавуазье, говорит, в сущности, о том, как организовать, начиная с раннего детства, широко поставленное политехническое образование, как связать его с индустрией, с социальными науками. И потому, что точка зрения Газенфратца и Лавуазье так близко затрагивала интересы масс, законопроект Лавуазье-Газенфратца был единственным в области народного образования, который извне был поддержан демократией.

Парижский департамент (округ) решил подать в конвент петицию в этом смысле. К петиции присоединилась парижская коммуна (община). Секции, созван-

ные согласно уставу, также решили поддержать петицию. Тоже «народные общества» (sociétés populaires). Местом сбора был назначен клуб якобинцев, и 15-го сентября, в 10 часов утра, произошло там торжественное чтение петиции. В ней говорилось: «Мы не хотим, чтобы образование было исключительным достоянием слишком долго пользовавшейся привиллегиями касты богатых, мы хотим сделать его достоянием всех сограждан. Мы позовем всех неимущих, поможем им выйти на свет Божий из их подвалов, спуститься с их чердаков, чтобы воспользоваться благами этих учреждений» (там же, стр. 391).

«Вместо учебных заведений, которые были не чем иным, как первоначальными школами для подготовки жрецов, мы просим у вас устройства гимназий, где республиканская молодежь могла бы получать знания, необходимые в различных ремеслах и производствах; институтов, где она могла бы изучать элементарные основы точных наук и языков; лицеев, где мог бы развиваться и направлять должным образом свои силы гений» (там же, стр. 391).

Петиция, столь торжественно обставленная, была предпринята с целью оказать давление на конвент.

И в тот же день конвент, хотя у него была масса неотложных дел, рассмотрел петицию и вотировал декрет в духе петиции.

1-й параграф его гласит: независимо от начальных школ, организацией которых конвент занят, в республике будут установлены еще три последовательные ступени образования: первая — дающая знания, необходимые ремесленникам и рабочим всех родов; вторая — дающая дальнейшие знания, необходимые тем, кто предназначает себя для других общественных профессий, и третья — посвященная изучению тех предметов, которые не под силу всякому.

2-й параграф. Предметы обучения в этих школах распределены и преподаются согласно прилагаемым к этому декрету инструкциям.

3-й параграф . Что касается средств выполнения, то парижский департамент и муниципалитет уполномочиваются войти в соглашение с «комиссией национального конвента по народному образованию», с тем чтобы вышеуказанные учебные заведения начали функционировать с 1-го ноября текущего года. Тем самым существующие учебные колледжи и факультеты богословский, медицинский, искусств и юридических наук закрываются на всем протяжении республики.

Первая инструкция, приложенная к декрету, была озаглавлена: «Об образовании, которое будет даваться в школах второй ступени, предназначенных для ремесленников и рабочих всех родов». Преподавание должно было включать описательную геометрию, в связи с практическим применением ее к обработке камней и дерева, построению теней в рисовании, построению перспективы, с'емке планов и карт, графическому изображению элементарных и основных машин; физику и химию, с которыми надо знакомить путем опытов; знакомство с элементарными машинами. Каждая школа должна иметь двух преподавателей, одного для преподавания графической части, другого — физической.

Вторая и третья инструкции воспроизводят почти буквально законопроект, выработанный, при помощи Кондорсэ, первым комитетом общественного образования.

Один из членов конвента, Купэ, потребовал на другой день пересмотра принятого декрета под тем предлогом, что многие члены конвента не присутствовали при голосовании.

Принятый декрет разделил судьбу большинства декретов конвента по народному образованию: он не был осуществлен.

Но речи Газенфратца, брошюра Лавуазье, петиция 15-го сентября и принятый в этот день конвентом декрет показывают, что идея необходимости для рабочих широко поставленного образования, тесно связанного, с одной стороны, с их трудовой деятельностью,

а с другой — с данными точных наук, сознавалась многими в среде демократии того времени.

Взгляд на физический труд, как на обязанность каждого гражданина, выражен также и в конституции III-го (1794) года (составленной самой умеренной фракцией конвента). Параграф 16-й этой конституции гласит: «Молодые люди, которые не могут доказать, что они умеют читать и писать и *знают какую-либо механическую профессию*, не могут вноситься в списки граждан. Земледельческий труд принадлежит к числу механических профессий. Этот параграф вступает в силу лишь в XII году существования республики».

Вот что замечает по этому поводу автор статьи «Ручной труд» в словаре Бюиссона:

«Во всяком случае, если французская революция формулировала этот принцип (об обязанности для каждого работать физическую работу) со свойственной ей смелостью, она оказалась не в состоянии его выполнить. И причину этого надо искать не только в изменениях политического характера, которые вырвали власть из рук теоретиков и отдали ее в руки интриганов и полководцев; причина кроется глубже. Действительное участие всех в физическом труде будет возможно лишь в обществе, в котором, с одной стороны, высокое усовершенствование орудий труда сведет обучение к знакомству с несколькими общими принципами, а с другой — промышленное и земледельческое производство будет подчинено научным требованиям и организовано на принципе ассоциации. Таким образом, обязательность физического труда, декретированная революцией, соответствовала совершенно иному общественному порядку, чем тот, который царил тогда во Франции; воспитательная программа, порожденная подобного рода представлением, могла быть применена, как правило, лишь по окончании экономической эволюции, которая в то время лишь зарождалась» (Travail manue, dict. Buisson, p. 1206).

Взгляд рабочей демократии на роль производительного труда в деле народного образования.

Прямой наследницей взглядов Беллерса, Руссо, Песталоцци, Оуэна, Лавуазье на роль производительного труда в деле народного образования явилась рабочая демократия.

Она взяла все, что было в этих взглядах здорового и жизненного, развила и дополнила их. Но главная ее заслуга в том, что она указала на их тесную связь с потребностями промышленного развития, указала, как это развитие неизбежно приводит к необходимости соединения обучения с всесторонним производительным трудом детей и как такое соединение подготовляет устранение существующего в настоящее время деления труда в обществе.

Особенно всесторонне разработал этот вопрос Маркс. На той же точке зрения, как Маркс, стоял и Энгельс.

Энгельс в «Положении рабочего класса Англии», а Маркс в I томе «Капитала», в главе «Машины и крупная промышленность», нарисовали ужасающую картину эксплуатации детского труда, как в домашней промышленности, так и на фабрике. Эти описания не оставляют никакого места иллюзиям о благодетельности этого труда для детей.

«Уже в 1840 г., — пишет Маркс в I томе «Капитала», — была назначена парламентом комиссия для исследования детского труда. Отчет ее от 1842 г. раскрыл, по словам Н. Сеньора, ужасную картину жадности, эгоизма и жестокости капиталистов и родителей, нищеты, вырождения и расстройства детей и подростков, когда-либо виданную светом... Этот отчет пролежал без внимания 20 лет, в течение которых позволили стать родителями нынешнего поколения детям, выросшим без малейшего представления о том, что мы называем моралью, о школьном образовании,

религии или естественной семейной любви» (Капитал», т. I, стр. 408, изд. 1899, под ред. Струве).

Комиссия требовала регулирования законодательным путем фабричного труда детей. «Закон защитит подрастающее поколение (писала комиссия в своем отчете) от переутомления в раннем возрасте, подтачивающего их организм, приводящего его к преждевременному истощению; наконец, он предоставит детям возможность получать, по крайней мере, до 13-ти лет элементарное образование и этим положит конец невероятному невежеству, которое так верно изображено в отчетах комиссии и о котором нельзя подумать без истинной скорби и без глубокого чувства национального унижения» (там же, стр. 408).

«Умственное одичание, — пишет Маркс, — искусственно производимое превращением незрелого человека в простую машину для фабрикации прибавочной ценности и резко отличающееся от того естественного невежества, которое оставляет ум невозделанным, не губя его способности к развитию, его естественного плодородия, — это одичание заставило, наконец, даже английский парламент провозгласить элементарное образование обязательным условием для «производительного» употребления детей моложе 14-ти лет во всех промышленных заведениях, подчиненных фабричному закону» (там же, стр. 325).

Как ни убоги в целом были параграфы фабричного закона относительно воспитания малолетних рабочих, они все-таки об'явили элементарное образование обязательным условием для употребления детского труда. Их успех впервые доказал *возможность соединения обучения и гимнастики с физическим трудом*, следовательно, и физического труда с обучением и гимнастикой. Фабричные инспектора скоро узнали из свидетельских показаний школьных учителей, что фабричные дети, хотя они учатся по времени вдвое меньше обыкновенных учеников, успевают столько же и часто

даже больше. «Дело очень просто. Тот, кто проводит в школе лишь полдня, постоянно свеж и почти всегда готов и способен учиться. Система попеременного занятия учением и физическим трудом делает каждое из этих занятий отдыхом от другого и, следовательно, гораздо более пригодна для детей, чем однообразные занятия одним каким-нибудь делом. Мальчик, который с раннего утра сидит в школе, к тому же в летнюю жару, ни в каком случае не может соперничать с другим мальчиком, который приходит бодрый и веселый со своей работы». Более подробные данные об этом предмете можно найти в речи Сеннора на социологическом конгрессе в Эдинбурге в 1863 г. Он в ней, между прочим, показывает также, как односторонний, непроизводительный и продолжительный школьный день учеников высших и средних классов бесполезно увеличивает труд учителей «и в то же время заставляет детей тратить время, здоровье и энергию не только без пользы, но во вред себе». Из фабричной системы, как более подробно это можно проследить у Роберта Оуэна, возникает *зародыш воспитания будущего, которое для всех детей свыше известного возраста соединит производительный труд с обучением гимнастикой, и это будет не только метод повышения общественного производства, но и единственный метод производства всесторонне развитых людей* (там же,, стр. 400).

На благодетельную роль семьи в деле воспитания Маркс, как и Оуэн, не возлагал никаких надежд.

«Сила действительности заставила однако, наконец, признать, что крупная промышленность сама разрушает — вместе с экономическим основанием прежнего семейного строя и соответствующего ему семейного труда — и прежние семейные отношения. *Должно было быть провозглашено право детей* . . . К несчастью», говорится в заключительном отчете «Childr. Emb. Comm.» (комиссия по исследованию детского труда) 1866 г., «дети обоего пола, как явствует из всех сви-

детельских показаний, нуждаются в защите, главным образом, от своих собственных родителей». Система безграничной эксплуатации детского труда вообще и домашнего их труда в особенности «поддерживается произвольной и безпощадной властью, которой родители безконтрольно и безграничпо пользуются относительно своих молодых и нежных отпрысков... Родители не должны обладать абсолютной властью превращать своих детей в простые машины для выколачивания известного недельного заработка... Дети и подростки имеют право на защиту законодательства от злоупотреблений родительской властью, которые преждевременно подрывают их физическую силу и низводят их на очень низкий моральный и интеллектуальный уровень». Однако не злупотребление родительской властью создало эту прямую и косвенную эксплуатацию капиталом незрелой рабочей силы, а наоборот, капиталистический способ эксплуатации вызвал злоупотребление родительской властью, так как уничтожает соответствующий этой власти экономический строй» (там же, стр. 405).

Как ни ужасно, как ни отвратительно разрушение капиталистической системой старинного семейного строя, тем не менее крупная промышленность посредством той решающей роли, которую она возлагает на женщин, подростков и детей обоего пола в общественно-организованном процессе производства, вне сферы домашнего очага, *создает новую экономическую основу для более высокой формы семьи и для более высоких отношений между обоими полами*. Разумеется, одинаково нелепо считать христианско-германскую форму семьи абсолютной, как и древне-римскую, древне-греческую или восточную формы, которые, впрочем, образуют последовательные ступени целого исторического ряда развития. Точно так же и *составление комбинированного работой персонала из лиц обоего пола и самого различного возраста*, — хотя в своей стихийной и грубой капиталистической форме, при которой рабочий существует для процесса производства, а не процесс

производства для рабочего, оно и представляет зарезительный источник разврата и рабства, — *при соответствующих условиях должно, наоборот, сделаться источником развития человеческой личности»* (там же, стр. 405—406).

Таким образом сквозь ужас капиталистической эксплуатации детского труда, разрушения старых форм семьи Маркс в самом факте привлечения детей и подростков (равно как и женщин) к участию в общественном производстве видит явление прогрессивное, которое будет содействовать установлению высших форм семьи и явится источником развития человеческой личности.

Подобно тому как машины являются фактором прогресса, несмотря на то, что введение их сопряжено с большими бедствиями для рабочего класса, так точно и детский труд, несмотря на все ужасы капиталистического его применения, факт прогрессивный. Бороться надо не с привлечением детей к производительному труду, а с капиталистической эксплуатацией этого труда. Об этом Маркс вполне определенно высказывается еще в другом месте, именно в «*Критике Готской программы*». По поводу пункта «Запрещение детского труда» Маркс говорит: «Тут необходимо было указать, запрещение до какого возраста. Общее запрещение детского труда несовместимо с существованием крупной промышленности и потому является не более как благим пожеланием. А если бы и возможно было провести подобное запрещение, это было бы реакционной мерой, так как при строгом регулировании рабочего времени сообразно различному возрасту и при соблюдении других мер предосторожности с целью охраны детей, *раннее соединение производительного труда с преподаванием является могущественным средством преобразования современного общества»*.

Уже в 1847 г. эти идеи были высказаны Марксом и Энгельсом в их знаменитом «Коммунистическом манифесте». По мнению авторов манифеста, пролетариат,

достигнув политического господства, должен принять немедля ряд мер, направленных ко благу общества.

В числе этих мер должно быть:

«Общественное и даровое воспитание всех детей. Устранение фабричной работы детей в современной ее форме. Соединение воспитания с материальным производством и т. д.

«Может быть, — говорится в манифесте, — вы упрекнете нас в том, что мы хотим прекратить эксплуатацию детей родителями. Мы заранее сознаемся в этом преступлении».

«Вы утверждаете, что, стремясь заменить домашнее воспитание общественным, мы хотим уничтожить самые дорогие человеку отношения».

« А разве теперешнее воспитание не находится под влиянием общества? Разве не определяется оно общественными отношениями, прямым и косвенным вмешательством общества, организацией школ и т. д. Не мы выдумали влияние общества на воспитание; мы только стремимся изменить характер воспитания, устранить влияние на него господствующего класса».

«. . . Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях родителей к детям внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата, благодаря крупной промышленности, и чем более дети рабочих превращаются в простые товары и рабочие инструменты».

И далее: «Подобно тому как уничтожение частной собственности представляется буржуазии уничтожением самого производства, так и уничтожение классового характера современного образования кажется ей равносильным уничтожению образования вообще. Образование, гибель которого она оплакивает, для огромного большинства является не более, как обращением в машину».

Необходимость изменения современного воспитания в указанном направлении (соединение воспитания с ма-

терпальным производством) Маркс ставит в тесную связь с необходимостью уничтожения существующего разделения труда в обществе.

При натуральном хозяйстве деятельность производителя была весьма разнообразна.

В период, когда ремесло и мануфактура стали господствующими формами производства, отдельные отрасли производства еще не обособились. Деятельность производителя стала менее разнообразна, она специализировалась. Каждое ремесло путем долгого опыта вырабатывало свойственную ему техническую форму, медленно усовершенствовало ее и передавало из поколения в поколение. *Распадение производства на отдельные, обособившиеся отрасли создавало и закрепляло разделение труда в обществе.* До самого XVIII века ремесла назывались мистериями (тайнами). Это название показывает, как трудно было проникнуть непосвященному человеку в тайны ремесла, и какие перегородки существовали между отдельными производствами. *Крупная промышленность сломала эти перегородки.* Стремясь повысить производительность труда, крупное производство старалось ввести разделение труда в мастерской, разложить каждый процесс производства на его составные части. Чтобы выполнять отдельную часть процесса, не нужно уже было специальной профессиональной подготовки. Разложение процессов производства на составные части сделало возможной научную технологию. Научная технология ко всем процессам производства применяет данные науки, этим вносит единство в эти процессы, постоянно видоизменяет их.

«Современная промышленность никогда не считает и не рассматривает форму какого-либо процесса производства, как окончательную. Техническое основание ее является таким образом революционным, между тем как все раньше существовавшие способы покоились на фундаменте, по существу своему консервативном. Посредством машин, химических процессов и других методов она постоянно производит перевороты в техни-

ческих основах производства и вместе с тем в функциях рабочих и в общественных комбинациях процессов труда. Этим она также *постоянно революционизирует разделение труда внутри общества* и безпрерывно перебрасывает массы капиталов и рабочих из одной отрасли производства в другую. *Природа крупной промышленности обусловливает поэтому перемену труда, постоянную смену функций (занятий) и всестороннюю подвижность рабочего»* («Капитал», т. I, стр. 403).

Таким образом, самая природа крупной промышленности требует всесторонне развитого рабочего, обладающего общей способностью к труду, политехнической подготовкой, умеющего работать на любой машине, понимающего любой процесс труда.

Между тем в обществе продолжает еще существовать старое разделение труда. Рабочий обычно является выполнителем лишь одной какой-нибудь детальной функции. Это страшно тяжело отражается на нем. Постоянные изменения в процессах производства, которые несет с собой крупная промышленность, каждую минуту угрожают рабочему потерей работы. Старая машина заменяется новой, и рабочий с своей детальной функцией становится излишним, он выбрасывается на улицу и пополняет собою армию безработных. Для рабочего отсутствие у него общей работоспособности, политехнической подготовки, умения выполнять любую работу несет все ужасы голода и нищеты, для общества — безграничное, бессмысленное расточение сил.

«Сама крупная промышленность своими катастрофами делает для себя вопросом жизни и смерти — признать постоянные перемены в сфере труда и поэтому возможно большую разносторонность рабочих всеобщим законом общественного производства и приспособить общественные условия к нормальному осуществлению этого закона.

«Чудовищное явление капитализма, существование нищенского рабочего населения, которое капитал дер-

жит в запасе для своих переменчивых потребностей эксплуатации, должно быть заменено абсолютной пригодностью человека к различным требованиям труда. Эта замена становится вопросом жизни и смерти для крупной индустрии. Превращенный в дробь индивидуум, простой носитель частичной общественной функции, должен быть заменен целостно (всесторонне) развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции являются сменяющими друг друга формами приложения его деятельности» («Капитал», т. I, стр. 404).

«Одним из стихийно развившихся на почве крупной промышленности моментов этого преобразовательного процесса являются политехнические и агрономические школы, другим — промышленные школы дополнительного образования», в которых дети рабочих получают некоторые познания в технологии и практическом употреблении различных инструментов. Если фабричное законодательство, вырванное с трудом у капитала, соединило элементарное обучение с фабричной работой, то не подлежит никакому сомнению, что *неизбежное завоевание рабочим классом политического господства завоюет в школах для рабочих место теоретическому и практическому обучению технологии* («Капитал», т. I, стр. 404[1]).

Те же идеи, что в «Капитале», развивает Маркс и в резолюции, которую он изготовил для первого конгресса первого Интернационала (этот конгресс состоял-

---

[1]) В примечании к этому абзацу Маркс говорил: «Джон Беллерс, настоящий феномен в истории политической экономии, понимал с полной ясностью еще в конце XVII столетия необходимость уничтожения теперешнего воспитания и разделения труда, вызывающего гипертрофию и атрофию на обоих концах общества, хотя и в противоположном направлении».

Мы имели уже случай выше подробно остановиться на сочинении Джона Беллерса «Предложение основать промышленную школу для изучения всех существующих отраслей промышленности и сельского хозяйства».

ся в 1866 г. в Женеве). В то время Интернационал представлял собой организационный и умственный центр молодого, полного энергии социализма. Интерес к общим проблемам рабочего движения был громадный. Пункт «работа женщин и детей» занял значительную часть прений женевского конгресса. Этот казалось бы, чисто-экономический вопрос был поставлен очень широко, связан с вопросом воспитания подрастающего поколения и послужил поводом как для самой резкой критики существующей школьной системы, так и для формулировки марксистского идеала воспитания. Принята была резолюция, составленная Марксом. Приводим текст этой резолюции.

«Тенденцию современной промышленности привлекать к участию в общественном производстве детей и подростков обоего пола мы считаем прогрессивной, благодетельной и правомерной, хотя при капиталистическом господстве эта тенденция и принимает отвратительные формы. При разумном общественном строе все дети без исключения, начиная с девятилетнего возраста, должны будут принимать участие в производительном труде; точно так же и никто из взрослых не может быть исключен из того общего закона природы, что человек должен работать, чтобы есть, и не только головой, но и руками. Исходя из этой точки зрения, мы говорим, что ни родители, ни предприниматели не могут получать разрешение общества пользоваться трудом детей и подростков иначе, как под условием, чтобы их производительный труд был связан с образованием. Под образованием мы понимаем три вещи: 1) умственное образование; 2) физическое развитие, такое, какое дают гимнастические школы и военные упражнения; 3) политехническое воспитание, знакомящее с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дающее ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств.

«Дети и подростки от 9-ти до 17-тилетнего возраста

должны быть разделены на три класса так, чтобы постепенное и прогрессивое обучение было связано с умственным, гимнастическим и политехническим воспитанием. За исключением, может быть, первого класса, расходы на содержание политехнических школ должны частично покрываться продажей сработанных вещей. Соединение оплачиваемого производительного труда с умственным развитием, физическими упражнениями и политехнической подготовкой поднимет рабочий класс на гораздо более высокий уровень, чем на каком находятся теперь высший и средний классы общества».

Школа учебы и причины ее упрочения.

Идея соединения обучения с производительным трудом, так энергично выдвигавшаяся в конце XVIII и начале XIX века, очень быстро сдана в архив. О ней заговорили вновь лишь в последнее десятилетие XIX столетия.

Тем временем школа стала синонимом книжной школы, школы учебы, в которой ученики смирно сидят на партах и слушают, что говорит на кафедре учитель, —школы, где ничего не преподается, кроме книжных знаний, имеющих очень слабое отношение к живой действительности, где индивидуальность учеников всячески подавляется и путем строгой внешней дисциплины они превращаются в какие-то машины для восприятия безконечного числа сообщаемых им сведений.

О школе учебы писалось так много, она подвергалась такой всесторонней критике, что не стоит здесь подробно останавливаться на ее недостатках.

Автор этого очерка посетил в 1908 г. одну образцовую народную школу в Женеве. Прекрасное, светлое здание с большими классами, с залами, украшенными картинами из Красной Шапочки, всюду образцовая чистота, ванны, гимнастический зал. Курс 8-ми-

летний, да еще два приготовительных класса для малышей; учебники на прекрасной бумаге, с гравюрами; учительницы и учителя — артисты своего дела. Они умеют прекрасно рисовать, говорят громко, отчетливо, каждый урок подготовлен и разучивается классом, как по нотам. Автор присутствовал в течение 4-х дней на самых различных уроках, у всех учителей и вынес самое тяжелое, гнетущее впечатление от этой образцовой школы, которая, несмотря на весь свой внешний лоск, оставалась самой типичной школой учебы. Поражала, подавляла механичность преподавания. Путем умелых вопросов, безконечных повторений учитель достигал того, что весь класс дословно мог повторить прочитанную страницу, но эта коллективная классная зубрежка была не более как самая обычная дрессировка. Что особенно бросалось в глаза, это то, что индивидуальность ученика подавлялась до такой степени, что в классе нельзя было отличить способных, развитых детей от малоспособных, тупых. Были только отвечавшие впопад и невпопад. Ни одного вопроса, над которым ученику надо бы было подумать, ни одной живой мысли. И дисциплина, все подавляющая дисциплина. У некоторых учителей весь урок превращался в какую-то непрерывную войну с учениками: пощечины, окрики, выталкивание из класса. Конечно, не все швейцарские, и даже женевские школы, походят на виденную автором образцовую школу, но один факт, что так прекрасно обставленная школа, куда направляли специально посетителей, чтобы они увидели постановку школьного дела в Женеве во всей красе, могла так вестись, показывает, что это не какое-то печальное исключение, а норма.

И Швейцария, конечно, не является в этом отношении каким-то уродом в европейской семье. Нет, женевская школа представляла собою лишь вполне законченный тип школы учебы.

Механизировано преподавание, но еще больше механизирован весь школьный аппарат. Школьное дело в большинстве европейских государств в высшей сте-

пени централизовано. Высшая инстанция устанавливает программы занятий, распределяет часы, определяет методы преподавания. Французы, например, могли в серьез гордиться тем, что во всех народных школах, в определенном классе, в известный день и час все школьники Франции пишут одну и ту же диктовку. Какая механизация при этом получается, пусть представит себе тот, у кого достаточно пылкое воображение. Индивидуальность учителя подавляется этой системой не меньше, чем индивидуальность ученика, и весь школьный аппарат напоминает какую-то громадную фабрику или мануфактуру.

Как действует этот школьный аппарат-фабрика, очень наглядно описывает статья Рожера, помещенная в сентябрьской книжке «Révue pédagogique» за 1910 г. под названием «Начальное образование на брюссельской выставке». Говоря о бельгийском отделе, Рожер сообщает, что по мысли министра, заведующего делом народного образования в Бельгии, выставка 1910 г. должна была иллюстрировать, как можно, придерживаясь установленной общей программы, попутно проводить ту или иную идею, которую по тем или иным соображениям надо внушить ученикам. Идея эта должна проходить красной нитью через все преподавание, должна развиваться на уроках во всех классах, начиная с детского сада и кончая классами для взрослых.

На брюссельской выставке было демонстрировано, как осуществляется эта мысль бельгийского министра на практике. В интересах развития колониальной жизни министерство дало учителям лозунг — будить в детях любовь к путешествиям, к приключениям, развивать в них дух предприимчивости и инициативы. Учителя тотчас принялись за дело и видоизменили конспекты своих уроков. В каждую беседу они вплетали какой-нибудь рассказ, пример, поучение, имеющее целью внедрить в головы учеников министерский лозунг. Видоизменяли соответствующим образом содержание диктовок. На брюссельской выставке была

собрана масса учительских конспектов, доказывающих большую исполнительность и вышколенность учительского персонала в Бельгии. Правда, на выставке не были и не могли быть представлены результаты подобного рода преподавания. Нельзя, ведь, учесть степень духа предприимчивости и инициативы, развившейся у учеников, благодаря этому видоизменению конспектов; а только эти результаты и могли бы доказать плодотворность всего этого фабричного механизма преподавания.

Рожер в качестве истинного француза, привыкшего к бюрократизму и централизации французского школьного дела, восхищается той быстротой и отчетливостью, с которой работает в Бельгии школьный механизм, восхищается дрессировкой бельгийских учителей.

Однако школа учебы дает весьма плачевные результаты.

Об этом красноречиво рассказывает в своей брошюре «Школа будущего» член швейцарского национального совета Шенкель.

Шенкель — учитель в Винтертурском техникуме, и перед его глазами проходят сотни учеников, окончивших народную школу. На основании своих наблюдений он утверждает, что ученики, пробывшие в школе 8—9 лет, кончившие так называемую Secundarschule — высшую народную школу, обнаруживают прямо чудовищную неспособность в паре предложений связно изложить самую простую мысль, совершенно не умеют ни наблюдать, ни самостоятельно думать. Особенно ярко этот недостаток выступает при изучении естественных наук: ученики не в состоянии сделать вывода из самого простого опыта, проследить зависимость между различными стадиями опыта, вывести и определить закон соответствующего явления.

Заинтересовавшись вопросом, как отзываются недостатки современной школы на практической жизни, Шенкель предпринял по этому вопросу целую анкету, расспрашивал крестьян, рабочихъ, торговцев и пр. На

основании этой анкеты онъ говорит: «Молодые люди, являясь из школы на фабрику или мастерскую, не в состоянии управлять каким бы то ни было самым простым инструментом, их приходится с большими трудом выучивать сначала каждой самой простой манипуляции. Это нечто в высшей степени противоестественное, так как маленькие дети, внимательно следя за действиями взрослых, подражая их движениям, очень легко научаются любой манипуляции.

В бюро и конторе говорят то же, что на фабрике и в мастерской. Обычно молодые люди не в состоянии самостоятельно составить самого простого письма. Правда, они могут механически вычислять по данному шаблону, но думать при этом они не в состоянии. В деревне юноши, учившиеся в городе, являются предметом горя и неудовольствия для крестьян: они не умеют даже держать в руках никакого орудия труда, а не то что работать».

«И это в стране Песталоцци!» — горестно восклицает автор.

Тот же результат посещения школы отмечает и директор Фрибургского техникума Леон Гену (Léon Genoud) в своей книге «Enseignement professionnel»:

«Нормальная программа начальной школы отклонилась от своей цели. Она сделалась слишком теоретичной и отвлеченной, и молодежь, повидимому, потеряла вкус к ручному труду и физической деятельности» (p. 408).

То же в большей или меньшей мере относится и к школьному воспитанию других европейских стран.

Каковы же причины того, что школьное дело не пошло по пути, указанному Песталоцци, Оуэном, Лавуазье, Газенфрацом и др., а пошло по пути Бель-Ланкастерской системы механического обучения чтению, письму и другим элементарным знаниям?

Основная причина — в той фазе промышленного развития, какую переживали европейские государства в XIX веке. Научная технология заменила ручной

труд машинным. Но вначале машина, упростив человеческий труд до выполнения несложных манипуляций, обучиться которым мог каждый в самое короткое время, не сделала ненужным человеческий труд, она только превратила рабочего из самостоятельного работника в придаток машины. Техника капиталистической промышленности XIX века сузила спрос на квалифицированный труд, каковым был труд ремесленника, и повысила спрос на простой, неквалифицированный труд. Нужен был не умелый, понимающий весь процесс в целом, инициативный, самостоятельный рабочий, нужен был послушный, исполнительный, необученный чернорабочий, от которого не требовалось ни особенной физической силы, ни сообразительности, ни искусства, а только аккуратность, выдержка, терпение, выносливость.

Такого рабочего, аккуратного, исполнительного, послушного, и воспитывала школа учебы. Такая школа на той стадии капиталистического развития, которое переживала Европа в XIX веке, не противоречила потребностям капиталистического производства, хотя, конечно, противоречила интересам рабочих. Но рабочие были еще очень плохо организованы, еще слишком слабы, чтобы суметь обеспечить себе такую школу, какая им была нужна, да и не на эту сторону дела была заострена их борьба.

Упадок ученичества, как знамение времени.

Школа учебы не развивала в детях общей трудоспособности, но и вне школы ученику становилось все труднее приобрести знания и умения, необходимые для выполнения сложного труда квалифицированного рабочего.

Раньше общие трудовые навыки давала семья. Семейная жизнь была связана с обширной разносторонней трудовой деятельностью. Ребенок с раннего детства наблюдал работу членов семьи и сам принимал в ней

посильное участие. Теперь характер семейной жизни, ее уклад изменился: работа производилась вне дома, отец уходил на целый день куда-нибудь на мануфактуру или фабрику, иногда уходила на работу и мать.

Раньше дети большею частью учились ремеслу своего отца тут же в его мастерской, под его надзором. Если подросток почему-либо хотел изучить другое мастерство, он поступал в ученье к мастеру, становился как бы членом его семьи. Цех наблюдал за тем, чтобы мастер обучал как следует ученика и вообще регулировал отношения между мастером и учеником.

Теперь все в корне переменилось. На фабрику стали брать детей и подростков, ничего не умеющих делать. На фабрике или мануфактуре подросток в течение очень короткого времени научался выполнять ту несложную работу, которая от него требуется: подкладывать под машину листы, связывать рвущуюся нитку и т. п. Обучение этим простым манипуляциям нельзя назвать профессиональным обучением и вообще подготовкой к трудовой деятельности: такого рода механическая работа не воспитывает общей работоспособности и не дает никакой специальной подготовки. Возможность для подростка, без предварительного обучения, сразу же поступить на платное место заставляет громадное большинство родителей хвататься за это средство и хоть немного пополнить скудный бюджет семьи. Позволить себе роскошь отдавать своих детей на 3—4 года в ученики для изучения профессии может сравнительно небольшой слой лучше поставленных рабочих.

Но и самое обучение у мастера изменило свой характер. Положение ремесла стало другое, менее устойчивое. Прижимаемый к стене конкуренцией с крупной промышленностью, ремесленник вынужден удлинять свой рабочий день, работать на-спех, понижать свой жизненный уровень. Нередко он выдерживает конкуренцию, только благодаря эксплуатации ученического труда, заставляя учеников выполнять чисто-механиче-

скую работу, которая мало чем отличается от фабричной работы, или употребляя их для посылок и домашних работ. При таких условиях ученики мало чему научаются.

Во многих отраслях производства изменился самый характер ремесла. Ремесленник изготовляет уже не весь предмет целиком, а лишь ту или иную часть его, или же занимается сбором или окончательной отделкой изготовляемых машиною частей. Работа сильно механизируется, приближается по своему характеру к работе на мануфактуре.

Благодаря этому и профессиональное обучение значительно суживается, специализируется. Но даже если и нет всех этих отрицательных сторон, ученье у мастера подготовляет в лучшем случае к работе в мелкой мастерской. Между тем ремесло в производстве играет все меньшую роль. Громадному большинству учеников приходится потом работать на фабриках и заводах при совершенно иных условиях, и к этой работе работа в мастерской ремесленника может подготовить лишь в очень недостаточной мере.

Раньше изучение ремесла гарантировало ученику верный кусок хлеба в будущем. Теперь положение обученного рабочего столь же непрочно, как и необученного. Изобретение новой машины, новых способов обработки и пр. может сделать излишней всю профессию, и рабочий, затративший годы на профессиональную подготовку, вынужден искать какую-нибудь другую работу, к которой он оказывается совершенно неподготовленным.

«Кризис ученичества стал, так сказать, мировым фактом», — пишет Коэнди (Cohendi) в своей статье «Ученичество».

...«Анкета (речь идет об анкете 1902 г., предпринятой во Франции «Постоянной Комиссией Высшего Совета Труда» совместно с «Дирекцией труда») констатировала упадок ученичества и понижение профессиональной подготовки учениковъ, явившееся следствием

этого упадка. В некоторых отраслях промышленности не существует ученичества: рабочие, как правило, набираются из рядов подручных. С другой стороны, даже в тех отраслях промышленности, где еще существует ученичество, оно уже не то, чем должно было бы быть, т.-е. всесторонней полной подготовкой, теоретической и практической, к профессии.

«. . . Известны многочисленные причины, способствовавшие исчезновению ученичества. Стремление со стороны детей и их семей получить немедленный заработок, развитие крупной промышленности, которая не позволяет более мастеру заниматься с учениками, машинизм, специализация работы, разлагающая ее на отдельные задачи, на серию актов, настолько простых, что достаточно нескольких недель, чтобы выучиться управлять машиной и выполнять часть ремесла, обеспечивающую заработок, — все эти причины, вместе взятые, должны были повести за собой прогрессивный упадок и исчезновение ученичества. Исчезновение ученичества в значительном числе промыслов является в настоящее время фактом неоспоримым. Упадок ученичества — это понижение технической подготовки рабочего, благодаря чему все его будущее серьезно ухудшается».

Лафарг в «Grande Encyclopédie» пишет:

«В настоящее время ученичество теряет совершенно свой семейный характер и почти совершенно свою полезную сторону. Нет совсем почти учеников, которые «учатся». Если ученик не является неизбежным дополнением инструмента, додатком машины, он ни на что другое не употребляется, как на посылки».

Прогресс техники. Новые тенденции в этой области.

И школа учебы, и упадок ученичества действовали в одном направлении — понижали общую трудоспособность, общую техническую подготовку рабочего.

Это могло продолжаться лишь до тех пор, пока промышленность не нуждалась в значительном числе рабочих, обладающих теоретической и практической подготовкой к техническому труду.

Но за последнее время техника сделала колоссальные успехи. И прогресс техники отразился на характере спроса на рабочие руки. В отраслях промышленности, где введены самые усовершенствованные машины, употребляются усовершенствованные процессы производства, уменьшается спрос на необученных рабочих и увеличивается спрос на политически образованных, самостоятельных, инициативных рабочих. Об этой новой тенденции промышленного развития подробно говорит в своей интересной работе Отто Каммерер (Otto Kammerer «Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Produktivität», 1910. Schriften des Vereins für Sozialpolitik, № 132). «В первой половине XIX столетия машины были так еще технически несовершенны, что требовали очень много со стороны человека ручного труда. Во второй половине этого столетия машины развиваются в направлении, стремящемся сделать независимым (от ручного труда) не только главное движение машины, но и добавочные, подсобные движения; до сих пор было нужно все же еще очень много подсобного ручного труда» (стр. 413).

Под давлением повышения заработной платы, стачек, «за последнее десятилетие (работа Каммерера вышла в 1910 г.) развитие машиностроительства характеризуется усиленным стремлением строить машины так, чтобы обслуживание их требовало немногих, но интеллигентных и высокооплачиваемых рабочих сил» (стр. 413—415).

Каммерер отмечает ряд производств (главным образом в области тяжелой индустрии), где осуществился этот процесс, при чем приводит для каждой отрасли производства точные данные, насколько после введения той или иной машины увеличился спрос на интеллигентных рабочих и сократился спрос на подручных.

Этой тенденцией не затронуты еще многие отрасли промышленности, процесс только начинается, но наличность его тем не менее несомненна.

«Техническое развитие, в конце-концов, всегда приводит к вытеснению необученных рабочих.

«Это развитие выдвигает основную идею машинной техники: применение человеческой силы не в качестве мускульной машины, а в качестве мыслящего существа. Главным средством осуществления этой идеи является электрическое распределение силы» (там же, стр. 424).

«Знакомство с новейшим развитием машинной техники заставляет признать самой характерной чертой сделанного в последнее время прогресса стремление, при содействии электрического распределения силы, так усовершенствовать машины, чтобы они не только выполняли свою основную задачу — ускорение движения или приведение в движение инструмента, но, сверх того, сами выполняли бы все хватательные и подсобные движения. Развитие, следовательно, не заключается, как часто это считают, в привлечении все большего числа рабочих к работе при машинах. В действительности, наоборот, необученные рабочие все больше выбрасываются из промышленности, их место занимает меньшее число высокоценных рабочих, обладающих необходимой интеллигентностью и специальным образованием, необходимыми для того, чтобы понимать усовершенствованные машины и уметь правильно ими управлять.

«Если в первое время оказавшиеся в одной области излишними необученные рабочие, в силу расширения производства, и могут найти себе занятие в другой отрасли промышленности, то со временем прирост необученных рабочих может быть лишь очень незначителен, тогда как потребность в обученных рабочих будет постоянна и будет возрастать. Поэтому со временем подготовка умелых рабочих будет иметь большее значение, чем страхование на случай болезни и старости, так как необученный рабочий будет так же мало при-

годен, как больной. Государство, которое тем или иным способом не будет заботиться о том, чтобы подрастающее поколение получало бы специальную подготовку, в будущем очутится, может быть, в таком же затруднительном положении, в каком очутилось бы государство, пославшее деревянные суда с пушками, заряжающимися с дула, в бой с панцырными линейными судами со скорострельными орудиями» (там же, стр. 425).

Потребность увеличить контингент интеллигентных, технически образованных рабочих стала уже вполне отчетливо сознаваться передовыми капиталистическими государствами и особенно сильно теми, где техника за последнее время сделала гигантские успехи, ближайшим образом — Северо-Американскими Штатами и Германией.

В последнее время правительства принимают лихорадочные меры к тому, чтобы создать достаточно обширные кадры квалифицированных рабочих.

Толкают к этому правительства и потребности милитаризма.

Вот как характеризует современную войну в своей книге «Вооруженный мир и ограничение вооружений» П. Н. Милюков:

«Война является в настоящее время своего рода промышленным, капиталистическим предприятием» (стр. 16).

«Военная техника требует дорогих приспособлений, постоянно меняющихся по мере появления новых изобретений» (стр. 17).

«Сама война подчинилась тому же общему процессу изменения. В наше время руководители армий, изобретатели и производители вооружений ведут жизнь, немногим отличающуюся от обычных интеллигентных профессий. Победа решается не рыцарскими достоинствами, а точностью и научностью расчета, многолетними и тяжелыми предварительными усилиями. Таким образом, война потеряла прежнюю романтическую привле-

кательность и сделалась самой прозаической профессией (стр. 159).

Мировая война как нельзя красноречивее подтвердила эту истину: она показала, какое громадное значение имеет техническая сторона дела, усовершенствованные орудия, организация промышленности, многочисленность хорошо подготовленного технического персонала.

И вот эта-то потребность промышленности вообще, и в частности военной, во всесторонне подготовленном, интеллигентном рабочем заставила капиталистические страны обратить серьезное внимание на организацию технического образования, а в связи с этим на реорганизацию всего школьного дела: на превращение школы учебы в школу труда.

Профессиональное образование. Рост его. Изменение его характера.

Упадок ученичества вредно отразился на многих отраслях промышленности, особенно тех, которые были еще слабо вовлечены в крупное производство и носили полуремесленный, полухудожественный характер.

Так, во Франции, например, анкета 1902 г. документально установила, что упадок ученичества крайне вредно отозвался на целом ряде производств. Ученичество играло раньше большую роль во Франции, которая побеждала на мировом рынке, главным образом, совершенством и художественной отделкой своих продуктов.

То же явление наблюдалось и в других странах. Чтобы поддержать национальную промышленность, правительства и частные лица стали устраивать промышленные и ремесленные школы, имевшие цель дать ученикам то профессиональное образование, которое раньше они получали в мастерской ремесленника. Часто эти

школы ставили своей целью прямо поддержу мелкого производства.

Так, в Австрии в 40-х годах прошлого столетия образовалась «Национальная лига промышленников». В 1847 г. она организовала первую выставку ученических работ своей школы. В уставе этой выставки говорится, между прочим: «Молодой рабочий, хотящий обезпечить свое будущее, должен употребить время своего ученичества на основательное изучение своего ремесла, чтобы быть в состоянии устоять в борьбе, которую ведет мелкое производство, и удержать свою позицию в конкуренции между ручной и машинной работой, между национальной и иностранной промышленностью, — борьбе, которая будет делаться все ожесточеннее» (Genoud, L'enseignement professionnel, 1901, p. 12).

Профессиональные школы ремесленного типа встречали оппозицию со стороны самостоятельных ремесленников, а иногда и наемных рабочих, обладавших профессиональной подготовкой. Они видели в учениках профессиональных школ будущих конкурентов. Иногда ремесленники стремились добиться закрытия профессиональных школ, как это имело, например, место в Лионе по отношению к часовой профессиональной школе Будра; где этого не удавалось достигнуть, там добивались того, чтобы профессиональная школа не продавала продуктов труда учеников. Во Франции эта традиция прочно установилась, там даже в профессиональных школах нового типа вещи, сработанные учениками, как бы хороши они ни были, или идут на слом, или годами валяются в подвалах школы. В Швейцарии, там, где профессиональные школы продают работы учеников, они продают их по повышенной цене, чтобы не делать конкуренции самостоятельным ремесленникам. Отрицательно относились к профессиональным школам и трэд-юнионы и всячески противились их основанию. Они вообще стремились ограничить доступ к ремеслу, чтобы сократить предложение рук со стороны обученных рабочих, и строго регулировали число учеников, допу-

скаемых к обучению профессии. Не менее отрицательное отношение мы видим и у американских профессиональных союзов к основывавшимся в свое время в Америке профессиональным школам» (Trade Schools).

Однако профессиональные школы, вынужденные приспособляться к потребностям производства, скоро изменили свой характер. Они перестали быть простой заменой обучения у мастера. Прекрасно поставленное преподавание рисования, моделирования, механики и др. предметов теории подняло преподавание на высшую ступень. Ученик научался в школе тому, чему не мог научиться в мелкой мастерской, у мастера. К этому типу принадлежат американские Industrial Schools, французские муниципальные и национальные профессиональные школы, многие профессиональные школы в Германии, Австрии, Швейцарии.

По поводу профессиональных школ этого типа П. Лафарг пишет в «Grande Encyclopédie»: «Ученичество в мастерской под руководством мастера заменяется профессиональными школами, число которых растет с каждым днем; при них организуются стипендии, награды, путешествия с учебной целью по промышленным городам для лучших учеников. Таким образом, ученичество, которое одно время происходило под надзором корпораций, потом на некоторое время было предоставлено частной инициативе, теряет теперь свой частный характер и стремится превратиться в социальное учреждение, функционирующее под руководством учителей и профессоров, получающих назначение непосредственно от общественных властей».

Профессиональные школы этого типа подготовляют уже не самостоятельных ремесленников, а «обученных» рабочих для крупного производства: мастеров, надсмотрщиков, помощников инженеров и пр.

Однако эти профессиональные школы далеки еще от идеала. В большинстве случаев они оторваны от производства, что кладет на них известный отпечаток. Часто в них царствует рутина. Так, например, во

многих французских профессиональных школах до сих пор употребляются машины исключительно французской марки, тогда как в соответствующих отраслях французской промышленности давно уже работают на более совершенных машинах немецкой и американской марки.

При большинстве профессиональных школ существуют рабочие мастерские, но они далеко не всегда хорошо оборудованы. Исключение составляют американские профессиональные школы (Industrial Schools), но и они не в состоянии угнаться за всеми нововведениями техники. На помощь тут приходят в некоторых странах технические музей (например, в Австрии, в Швейцарии, в Англии), но не в достаточной мере.

Рабочие охотно отдают своих детей в профессиональные школы нового типа. Правда, делать это могут лишь наилучше поставленные, которые в течение нескольких лет могут обойтись без заработка детей; в профессиональные школы нового типа отдает своих детей и мелкая буржуазия.

Окончившими профессиональную школу, технически подготовленными рабочими в настоящее время, когда промышленность пред'являет на таких рабочих особенный спрос, фабриканты дорожат. Они не только дают им более высокую плату, не только ставят их в привиллегированное положение, но участием в прибылях и другими способами стараются связать их интересы с интересами промышленного предприятия. У большинства этих рабочих воспитывается таким образом буржуазная психология. Их интересы часто противоречат интересам всего рабочего класса в целом. Это — слой рабочей аристократии, во многом напоминающий собой английскую рабочую аристократию, организовавшуюся в трэд-юнионы. Этот слой технически подготовленных, квалифицированных рабочих составляет в Германии, Швейцарии, Австрии около $^1/_4$ всех фабрично-заводских рабочих, во Франции — несколько менее. Но современная рабочая аристократия во многом отличается от старого трэд-юнионизма. Старый трэд-юнионизм

представлял из себя более или менее замкнутую организацию, которая противопоставляла себя, с одной стороны, капиталу, с другой — всей остальной рабочей массе. Современная рабочая аристократия не противопоставляет себя ни тому, ни другому. Организационно она входит в общие рабочие организации, идейно она сплошь и рядом не отделяет интересов рабочего класса от интересов капитала. Благодаря своей большей интеллигентности, образованности, общим более благоприятным условиям, представители рабочей аристократии являются обычно вождями рабочих организаций, их должностными лицами и вносят в них свойственный им дух компромисса, оппортюнизма. Война с особенной яркостью вскрыла это явление: например, вожди профессиональных союзов в Германии целиком пошли с капиталом. Буржуазия умеет властвовать, разделяя.

С точки зрения рабочей демократии создание особого слоя рабочей аристократии — явление нежелательное. Рабочая демократия — за поднятие общего уровня технического образования рабочего класса в целом, а не отдельных его слоев.

За последнее десятилетие потребность капитала в обученных рабочих значительно выросла, особенно в быстро развивающихся в экономическом отношении странах, в роде Германии, и буржуазия, и правительство стали принимать меры к повышению технической подготовки всего рабочего класса в целом. В этом отношении характерно устройство повсюду вечерних технических курсов.

Во Франции, в Англии, в Америке посещение таких курсов добровольно, необязательно, в Англии оно даже платно. Вечерние курсы идут навстречу стремлению громадного числа рабочих выбиться из рядов необученных рабочих в ряды лучше поставленных квалифицированных рабочих.

Во Франции вечерние курсы носят общеобразовательный характер, хотя рисование и составляет в них главный предмет. Техническое преподавание там, где

оно существует, преследует узко-специальные цели. Вечерние курсы имеют успех, но число учеников к концу года тает больше, чем наполовину, что показывает между прочим, как трудно при напряженном дневном труде посещать вечерние занятия.

Интереснее постановка дела в Англии. Там существуют, так называемые народные политехникумы. Теперь такие политехникумы существуют в каждом из лондонских кварталов. В общем их около десятка. Это настоящие дворцы. В одном Regen Street Politechnikum читается в неделю свыше 500 курсов, а учащихся в нем около 15-ти тысяч.

«Каждый из этих политехникумов охватывает программы и курсы промышленной школы, музыкальной консерватории, курсов декламации, коммерческой школы, профессиональных школ, по крайней мере, для 15-ти различных профессий, школы домоводства, шитья и кройки и пр. Вместе с тем это клуб, где организуются празднества, спектакли и концерты, по крайней мере, раз в неделю; при политехникумах громадные залы, богатые библиотеки, прекрасно оборудованные читальни, гимнастические залы, плавательные бассейны, залы для игр, курительные комнаты, дешевые рестораны и пр.» Genoud, Enseignement professionnel, p. 150). Можно записываться на любой курс, за что взимается небольшая плата.

Американские «Constinuation Schools» (повторительные школы) носят более технический характер, преподавание теории и практики в них поставлено очень хорошо, при школах прекрасные учебные мастерские с новейшими машинами и пр.

В Австрии и Германии посещение дополнительных школ обязательно.

В Германии дополнительная школа (Fortbildungsschule) вначале носила общеобразовательный характер. Преподавание велось в ней в патриотическом духе, и цель ее была, главным образом, служить противоядием начавшемуся сильно развиваться в рядах юноше-

ства социал-демократическому движению. , Однако под давлением потребности в технически подготовленном рабочем все большее и большее внимание стали обращать на рисование, черчение, геометрию, вычисление, ведение торговых книг, писание деловых сочинений. Французы посмеиваются над программами немецких дополнительных школ и говорят: слишком много учености! И без знания алгебры и тригонометрии поваренок сумеет испечь сладкий пирог. Однако германская дополнительная школа имеет в виду не подготовку к какой-нибудь одной узкой специальности, а стремится дать общую теоретическую базу, столь необходимую для всякого технически подготовленного рабочего. Она стремится поднять общий уровень технического образования всего рабочего класса и в этом отношении имеет несомненно прогрессивный характер.

Практика скоро показала, что преподавание в дополнительной школе страдает слишком большой отвлеченностью и потому не достигает цели. При дополнительных школах стали строить мастерские и соединять теоретическое преподавание с практической работой. Результаты стали получаться очень хорошие, и дополнительные школы в Германии быстро преобразовываются в этом направлении. Однако скоро стало сказываться, что успеху занятий мешает утомление учеников. Проработав день на фабрике или на заводе, они не могут уже работать вечером в учебной мастерской. Поэтому в Германии издан закон, в силу которого каждый хозяин обязан раз в неделю освобождать ученика от работы у себя на фабрике или на заводе и посылать в дневную дополнительную школу. Дневные дополнительные школы, в которых теоретическое преподавание тесно связано с практическим и где преподавание носит не узко-профессиональный характер, а более или менее приближается к политехническому, поднимает рабочий класс Германии на более высокую степень культуры.

Чего не хватает в Германии, и что имеется налицо

в Америке, это — общее развитие внешних чувств, общая подготовка к труду, которые дает в Америке детям начальная школа. В американскую техническую школу ученик приходит с развитым умением наблюдать, рисовать, ориентироваться во всякой работе, ловко выполнять ее. В Германии до сих пор царила школа учебы, которая не только не подготовляла детей к труду, а отучала их от него. Современная дополнительная школа в Германии обнаружила этот недостаток германской народной школы и заставила приступить к ее реформе.

Американская школа систематически подготовляет к труду, начиная с детского сада. Завершением этой общей подготовки к труду являются так называемые «High Manuel Training Schools». Это прекрасно оборудованные мастерские, где молодые люди изучают на практике весь процесс производства в целом. Изучается не та или другая профессия, а целый ряд производств, выбираются самые важные отрасли, самые типичные. В High Manuel Training Schools ученики получают настоящее, всестороннее теоретическое и практическое *политехническое* образование. Это политехническое образование не только дает общую подготовку к труду, оно расширяет умственный кругозор учеников.

Дополнительная школа Германии подчеркивает тенденцию современного промышленного развития сделать техническое образование всеобщим достоянием.

Американские High Manuel Training Schools выдвигают другую тенденцию этого развития: расширить рамки профессионального образования, превратить его из подготовки к узкой специальности в подготовку к промышленному труду вообще, дать общую основу, которая делала бы возможной смену занятий, вызываемую прогрессом современной техники.

Наконец, в самое последнее время стал создаваться новый тип школ, которые выдвигают еще одну характерную тенденцию современного промышленного раз-

вития, именно: установление тесной связи технического образования с производительным трудом подростков.

Движимые потребностью в обученных, прекрасно подготовленных рабочих, которым можно поручать ответственные посты, находя подготовку, получаемую рабочими в дополнительных школах недостаточной, американские крупные заводчики решили взять дело подготовки нужных им рабочих в собственные руки. Во второй половине первого десятилетия XX века в Америке возник целый ряд фабричных школ. Громадное большинство их — дневные школы. Ученики для занятий освобождаются от работы, при чем продолжают получать свою обычную заработную плату. Кроме того, ученикам, успешно прослушавшим полный курс, выдается премия в 50—150 долларов. Занятиям посвящается обыкновенно два дня в неделю, хотя школа работает всю неделю, сменяются лишь ученики. Ученики принимаются в эти школы от 14-ти до 18-ти лет, в зависимости от того, требуется ли для поступления в фабричную школу окончание обыкновенной или высшей школы (американские высшие школы доступны самым широким слоям населения). В фабричных школах преподаются математика, физика, применительно к потребностям производства, электричество, механика, товароведение, черчение, рисование и пр. Общеобразовательные предметы не входят в программы школ. У печатников в химических производствах программы несколько иные.

На заводе ученики работают под надзором различных мастеров и переходят от машины к машине.

У одних только железнодорожных компаний в 1910 году была 51 фабричная школа такого типа.

Кроме фабричных школ для учеников, которые могут устраивать лишь очень крупные предприятия, где работает много подростков, в Америке стала быстро прививаться так называемая «Cooperative school-system». Она заключается в том, что одно или несколько предприятий входят в соглашение с местной

технической школой. Они обязуются посылать своих учеников в школу (с сохранением им платы), которые проводят в ней половину или часть времени (часто дело организовано так: одну неделю ученики учатся, другую работают), а школы обязуются преподавать ученикам предметы, необходимые им для их технического образования.

В Англии крупные предприятия также озабочены выработкой нужного им рабочего персонала.

«В 1903 г. синдикат инженеров и судостроителей Сундерланда, крупного центра судостроения, совместно с администрацией технического училища этого города, положил основу взаимного сотрудничества, которое дает великолепные результаты. О значении экономических сил, принимающих участие в этом движении, можно судить по тому факту, что это движение группирует около себя 25 судостроительных предпринимателей, из которых один только М. Доксфорд владеет такими громадными верфями, что ему случалось одному в год изготовлять столько судов, сколько изготовляют все германские судостроители, вместе взятые. Основной принцип, проводимый в Сундерланде, заключается в том, что ученики должны обучаться своей профессии у хозяина в мастерской и посещать хорошо приспособленные научные курсы и курсы рисования при техническом училище. Первые два года по окончании начальной школы они проводят все свои дни в мастерской и некоторые вечера в училище, потом путем конкурса наиболее способные получают стипендии, которые позволяют им всецело, в течение семестра, без всяких расходов, отдаваться техническим занятиям высшего разряда. Эти занятия обеспечивают им специальный диплом, дающий весьма существенные преимущества обладающим им» (Révue pédagogique, 1914, за июль, стр. 52).

«Крупная индустрия в Германии с своей стороны приняла особые меры по отношению к ученичеству с целью подготовки рабочих, знания и способности которых соответствовали бы современным требованиям тех-

пики. Были созданы специальные ученические мастерские, которые посредством систематической смены занятий посвящают наиболее одаренных во все тайны профессии. Первый пример подобного рода дала администрация императорских прусских железных дорог.

Во время ученичества, продолжающегося год, молодые люди, под постоянным надзором и руководством мастера, учатся обращаться с материалами и инструментами. Затем они поочередно посылаются на работу в различные отделения мастерской, где они принимают участие в производимых там работах и работают при всевозможных машинах; таким образом их практическое обучение происходит в самых благоприятных условиях» (Genoud, L'enseignement professionnel, p. 165).

Устройство профессиональных дополнительных и фабричных школ вызывается потребностью современной крупной промышленности в подготовленном, квалифицированном рабочем. Те блага всеобщего политехнического образования, связанного с производительным трудом, которые при этом выпадают на долю рабочего класса, буржуазия стремится уравновесить увеличением своего влияния на молодежь и тем делением, которое вносится ею в среду рабочего класса выделением наиболее талантливых рабочих в особый привиллегированный слой рабочей аристократии. Но, по мере расширения потребности в квалифицированном рабочем, будет постоянно расширяться и круг технически обученных рабочих, техническое образование из привиллегии превратится в общее достояние. Оно поднимет общую интеллигентность рабочего класса и превратится, таким образом, в средство преобразования существующего строя в социалистический.

Превращение школы учебы в школу труда. Неизбежность этого.

Народная школа повсюду в Европе приняла форму школы учебы. Чем на большее число лет распростра-

няется школьная повинность, тем больше притупляется, как мы видели на примере в Швейцарии, общая работоспособность детей. «В возрасте от 3-х до 14-ти лет у ребенка особенно сильно преобладают инстинкты и влечение к ручному труду», — говорит Георг Каршенштейнер в своей книге «Begriff der Arbeitsschule» (S. 25). Большую часть этого времени ребенок проводит в школе. Школа учебы не только не развивает, а заглушает это естественное стремление.

Когда промышленность стала пред'являть повышенный спрос на политехнически образованного, инициативного, интеллигентного рабочего, когда стали приниматься меры к расширению технического образования рабочих, повсюду натолкнулись на печальные результаты школы учебы. Этот факт особенно оттенялся сравнением с Северо-Американскими Штатами, где народная школа употребляет все усилия для развития трудоспособности в детях.

Понятно, почему Америка первая пошла по этому пути. В отношении технического прогресса Америка стояла долгое время впереди всех других стран мира, в Америке раньше и острее, чем где бы то ни было, стал ощущаться недостаток в технически подготовленном рабочем. С другой стороны, организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, предоставляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащих, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрезвычайно гибкой, легко приспособляемой ко всем потребностям жизни. Тысячами нитей связана американская школа с общественным производством страны и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место.

Начиная с детского сада, ребят приучают к труду, к умению обращаться со всякого рода материалами и инструментами; учат путем труда наблюдать, самостоятельно мыслить и действовать. Малыши рисуют, красят, лепят, вырезают, клеят. Народная школа продолжает

дело детского сада, только работы делаются сложнее, требуют все большей ловкости, выдержки, настойчивости, самостоятельности. Красною нитью проходит производительный труд через все школьные занятия «High Manuel Training Schools» — политехнические школы являются лишь завершением преподавания ручного труда, начатого в детском саду. Разносторонняя трудовая деятельность очень рано выявляет наклонности ребенка, его вкусы и таланты, так что выбор профессии для юноши или девушки, прошедших американскую школу, гораздо легче, чем в Европе, где дело предоставляется большею частью слепому случаю. Выбор профессии имеет большое значение для вступающего в ряды армии труда юноши (или девушки), ибо труд, соответствующий склонностям и способностям, гораздо более удовлетворяет, чем труд, которому противится вся натура. Имеет значение выбор профессии и для производительности труда, очень повышая ее. Американские предприниматели прекрасно знают это и весьма озабочены тем, чтобы «To put the right man on the right place» (ставить надлежащего человека на надлежащее место) на своих фабриках. Кроме того, что школы труда лучше выявляют способности ребенка, чем школы учебы, при американских школах существуют особые «советчики по выбору профессии», которые наблюдают детей в школе, узнают их склонности, определяют, к какой профессии наиболее пригоден выходящий из школы подросток, и дают ему соответствующие указания. Должность, неизвестная в Европе. Конечно, не следует преувеличивать значения выбора профессии для большинства населения. В настоящее время громадное большинство вынуждено сообразоваться не со своими вкусами и наклонностями, а с возможностью получить ту или иную работу. Теперь большее значение имеет та общая подготовка к труду, которая дает возможность не век быть привязанным к одной узкой специальности, а в случае необходимости менять род занятий и профессию. Еще больше приходится ценить это соединение физи-

ческого труда с умственным, которое мы видим в американской школе, — соединение, одухотворяющее физический труд и оплодотворяющее умственную деятельность, подготовляющее уничтожение деления общества на белую кость, занимающуюся умственным трудом, и кость черную, удел которой — труд физический.

Колоссальные успехи Америки в области промышленного труда, которыми она в немалой мере обязана прекрасно подготовленному рабочему персоналу, заставили и в Европе заговорить о реформе народной школы, о превращении ее из школы учебы в школу труда. И естественно, что горячее всего этот вопрос стал обсуждаться в Германии, — стране, за последние 45 лет развивавшейся в промышленном отношении быстрее всех других европейских стран. Вопрос о трудовой школе стал там злобой дня.

«Всемирный рынок», — говорил на с'езде немецких учителей 1912 г. докладчик по вопросу о трудовой школе Эрнст Вебер, — «требовал от немцев отказа от формулы «дешево и плохо». Новое время требовало работы, выполненной не по шаблону, продуктов, которые не мог бы воспроизвести без особого труда любой не-немецкий рабочий, требовалась оригинальность, высокое качество продуктов. Педагогика сделала отсюда вывод: если в будущем ученик должен создавать своеобразное, то его индивидуальность, в особенности его воля и стремления не должны систематически подавляться. Индивидуальность вступила в свои права.

Реформа не только внесла равновесие в душевные силы, она создала согласование между активными и пассивными формами человеческой деятельности. Нашли, что ученик был слишком подражательным, лишь воспринимающим существом, что его пичкали знаниями и что эти знания умственно оставались непереваренными, что заглушалась радость творчества. Стали требовать, чтобы ученик не только получал впечатления, но и выявлял себя, чтобы он не только воспринимал, но и действовал, не только подражал, но и творил.

Особенно подчеркивалась необходимость воспитания для практической деятельности, для дела.

Старый принцип самодеятельности, о котором всегда упоминали, но который при обилии учебного материала не всегда можно было осуществлять, был вновь поставлен на очередь, превратился в своего рода центральное требование со стороны нового движения. Место простого сообщения со стороны учителя и запоминания сказанного учениками должно было занять самостоятельное наблюдение. Знание должно было претворяться в уменье, познания должны были порождать дела.

Истинная самодеятельность рождается изнутри; истинное индивидуальное творчество не может быть предписано извне; истинная самодеятельность вытекает из основного характера человеческой натуры, из свободной воли.

Сознание этого факта повело к выяснению соотношения между свободой и принуждением.

Реформа заботилась больше всего о том, чтобы дать толчок самостоятельному творчеству ребенка. То, что ребенок делал под влиянием импульса, в силу естественного стремления, не должно было быть более подавляемо, напротив, должно было быть культивировано. Охрана естественных прав ребенка! — таков был лозунг. Руководствоваться нужно было не тем, что учитель хотел, что бы хотел ребенок, а тем, к чему стремился ребенок по своему собственному, внутреннему побуждению. При всякой педагогической мере, в постановке целей и выборе средств учитель должен был являться лишь в качестве опекуна ребенка, а не его господина. При каждом делаемом им шаге учитель должен был спрашивать себя, сделал ли бы ребенок, которого он направляет, тот же шаг также и по собственному побуждению.

Ребенок сделался центром всей ориентировки воспитательной деятельности. Это требовало более близкого знакомства с детской индивидуальностью. Новейшая детская психология установила, что душевная

жизнь ребенка в своих характерных особенностях никоим образом целиком не совпадает с душевной жизнью взрослого человека. Она открыла целую градацию возрастных типов, резко отличающихся друг от друга. Особенно ясно обозначился следующий психологический факт, именно тот, что интерес ребенка с особой силой обращается на все конкретное, видимое и осязаемое, вещественное, что уменье схватывать действительность у ребенка сильнее, чем его сила абстракции, живая жизнь, полнота переживаний фактов может гораздо больше захватить внимание ребенка, чем невещественный мир научных ассоциаций идей.

Чтобы достичь надлежащим образом поставленной цели, культивирования индивидуального творчества и сообразования с детской природой, нельзя было оставлять в небрежении это уменье охватывать действительность, это тяготение к конкретному, это свободное желание ребенка.

Понимание этого повело к новой форме координации: координации между школой и жизнью. Окружающая действительность, родина стала исходным пунктом всех дидактических мероприятий. Клич «на волю!», когда-то сыгравший такую большую роль среди художников, приобрел обновляющее значение также и для школы. С воли природа вливалась и в школьную жизнь: были введены школьные сады, террарии и акварии. Отдельные предметы — чтение, письмо, счет — брали больше, чем прежде, за исходный пункт действительную повседневную жизнь и применялись к ним. Вместе с тем стремились связать школьную жизнь с играми ребенка. Резкость перехода, так пугавшая маленьких азбучников при поступлении в школу и суровым принуждением к выполнению долга лишавшая их радости, должна была быть смягчена.

Наконец, сознание, что природа ребенка предпочитает мир вещественный и конкретный, повело к всестороннему культивированию органов человеческого тела: стали требовать участия всех органов чувств в

восприятии, применении и переработке воспринятого. Стали культивировать не только слух и орган речи, но и глаз, и руку. Не только слух и зрение, но и мускульное чувство требовало культуры. Рисование было реформировано, встало на очередь введение в обиход наших школ ручного труда, обучения обращению с инструментами и материалами, устройство школьных мастерских. От подобного рода нововведений ждали синтеза умственного и физического образования и воспитания. В них видели в то же время синтез дидактических методов, синтез наблюдения, переработки и изображения, духовно-физическую организацию всей образовательной работы и, наконец, вообще синтез абстрактной и конкретной культуры» («Отчет немецкого учительского собрания в Берлине на Троицу 1912 г.». «Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin. Pfingsten, 1912. S. 40—41).

Докладчик очень наглядно показал в вышеприведенных словах, как расшатали все устои старой школы учебы новые требования промышленной жизни. Весь уклад школьной жизни приходилось перестраивать заново. Введение в программу ручного труда было тесно связано с реформой всей старой системы. Ручной труд, как средство развития индивидуальности ребенка, как арена для проявления его творческих стремлений, как метод воспитания, как средство гармонического развития, — так понимают его лучшие представители немецкого школьного реформистского движения последних годов.

Указанные Э. Вебером принципы нашли себе полное приложение в американской народной школе. Там же особенно сильное развитие получила новая отрасль педагогики, поставившая себе целью научное изучение природы ребенка, — экспериментальная психология.

Экспериментальная психология занимается научным исследованием душевных способностей ребенка. При помощи всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длитель-

ность памяти и пр., явилась возможность, таким образом, получать об'ективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны и, благодаря различным педагогическим предрассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит научный характер. Тем не менее, даже в своем теперешнем виде, она открывает блестящие перспективы. Она дает возможность изучить влияние тех или иных условий на развитие душевных способностей, установить взаимозависимость между ними. Так, исследовано, например, влияние утомления на внимание, память, волю; влияние интереса к предмету на способность сосредоточиваться, запоминать, на усилие.

Исследования в этой области известного американского психолога и педагога Джона Дью научно обосновали те принципы, на которых построена американская школа.

Дью приходит к следующим выводам.

Индивидуальность ребенка является суммой известных коренящихся в организме сил, инстинктов, которые являются причиной импульсов ребенка, стремящегося действовать сообразно этим импульсам. Эти силы, инстинкты могут быть известным образом направлены, введены в русло, но не могут быть подавлены. Интерес ребенка к тому или иному предмету или деятельности указывает на то, что этот предмет или деятельность заключают в себе нечто, что влечет ребенка к ним, что удовлетворяет известным потребностям его развивающегося организма. Если эти потребности удовлетворяются, ребенок испытывает удовольствие; когда ребенок занимается тем, что его влечет, интересует, он всецело уходит в то, что он делает, активность его развертывается, организм, без внешнего принуждения, делает усилие. В результате занятия тем предметом, который интересует, является развитие

душевных сил ребенка. Изучив индивидуальность ребенка, его интересы, воспитатель может, давая постоянную пищу этим интересам, развивать и углублять их, преобразовывать их. Считаясь с индивидуальностью ребенка, можно достигнуть очень больших результатов. Попытка же подавить индивидуальность ученика, заставить его заниматься тем, к чему у него нет внутреннего интереса, ведет к раздвоению внимания, к утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли.

Правда, еще в XVII в. Амос Каменский говорил, что преподавание должно быть индивидуально, но, во-первых, индивидуальность долго понималась в очень неопредленном, условном смысле, а затем в век капитализма, когда громадная часть населения превращалась в простой придаток машины, когда рабочие приравнивались к товарам, на развитие человека, его индивидуальности обращалось мало внимания. Если личность взрослого человека ставилась ни во что, трудно было ожидать, чтобы было обращено внимание на развитие личности ребенка. Кроме того, проведение в жизнь принципов, без которых невозможно свободное развитие индивидуальности ученика, осуществимо более или менее полно лишь при демократическом режиме. Вот почему, между прочим, принципы эти очень быстро привились к школе американской и с таким трудом прививаются к школе германской. В Америке в школе на одной скамье сидят и сын Рузвельта, и сын чернорабочего. В Германии школа носит гораздо более сословно-классовый характер, — там существует «народная» школа, которую посещают дети трудящихся классов, и существует средняя школа (не являющаяся продолжением народной, в своих младших классах параллельная ей), предназначенная для детей зажиточных слоев и преследующая иные цели — подготовку «командующего» слоя. И вот в то время, как народная школа продолжает в общем быть построена на принципах муштровки и учебы, средняя школа воспринимает принципы американской школы.

Не вся в целом. Громадное большинство средних школ в Германии и Франции продолжает преследовать прежнюю цель — воспитывать в учениках, по словам Паульсена, «добродетели подчиненного чиновника», но повсюду в Европе создались уже школы для детей зажиточных сословий, подготовляющих воспитанников для такой карьеры, где нужны самостоятельность и инициатива. В программе английской «новой» школы, ставшей образцом для целого ряда такого рода школ на континенте, Аббатсхольмской школы, прямо говорится, что ученики школы с успехом могут впоследствии занять видные должности в многочисленных колониях Англии. Ректор «новой» школы в окрестностях Штутгарта Капфф очень подробно излагает, для кого именно предназначаются эти «новые» школы, или, как их называют в Германии, «Landerziehungsheime», сельско-воспитательные интернаты.

«Новые» школы предназначены вообще для подготовки ко всякого рода профессиям. Для сыновей и наследников руководителей промышленности («captains of industry») совершенно не существует никакой подходящей средней школы, которая давала бы им необходимую подготовку, — пишет Капфф. — Для будущих обладателей руководящих должностей наша трудовая школа подходит как нельзя более. Затем укажем на тот факт, что новейшее развитие создало за последнее время целый ряд новых профессий, также вполне подходящих для сыновей образованных сословий» (Die Erziehungsschule, von Dr. Kapff. S. 69).

«На земле еще более чем достаточно места для людей, имеющих мужество строить свою жизнь по-своему, при чем не исключаются ученые профессии врача, профессора, духовного лица, не говоря уже о профессии техника. Конечно, молодыми немецкими купцами и банковыми чиновниками все заокеанские земли переполнены выше меры, о необходимом контингенте для заполнения остающихся свободных мест заботятся юные гапзейцы, которые через своих родственников

получают лучшие места. Но разве не имеется еще достаточного количества производительных профессий, при помощи которых можно составить себе состояние? Например, известно ли у нас в родительских кругах, что значит, что в необычно процветающей Аргентине в настоящее время имеются гигантские пространства, служившие до сих пор пастбищами и теперь превращаемые в обработанную землю, и что там существуют все условия для возникновения сословия фермеров, подобные тем, какие были в прериях Северной Америки? Но и в самой Европе достаточно еще мест для колонизации. Так, знатоки утверждают, что полуостров Истрию можно превратить в маленькую Калифорнию, если бы предприимчивые сельские хозяева, обладающие капиталом, завели там плодовые фермы на манер американских.

«...Перед сыновьями высших сословий, как и в англо-саксонских странах, в особенности стоит задача быть пионерами немецкой промышленности и торговли, а также немецкой науки в чужих странах. Для таковых не было до сих пор соответствующей средней школы. Воспитательная школа предназначается для заполнения этого пробела» (там же, стр. 71).

Итак, цель новых школ — удовлетворить потребность государства в образованном, интеллигентном, инициативном слое высших должностных лиц, удовлетворить потребность буржуазии в умелых руководителях промышленных предприятий. Потребность в таком избранном слое создает быстро развивающийся империализм.

Цели новых школ определяют весь их дух. В настоящее время насчитывается уже довольно много новых школ. В 1889 г. первая школа подобного рода была основана д-ром Редди в Англии в Аббатсхольме, затем в Англии устроена была еще одна такая же школа, в Бедале. По инициативе Демолена, в 1899 г. по образцу Аббатсхольмской школы была основана «новая» школа в «Les Roches», во Франции. Теперь таких школ во Франции больше шести. Годом раньше, чем

во Франции, основал аналогичную школу в Германии бывший преподаватель Аббатсхольмской школы, доктор Литц. Теперь у него уже три таких школы. По тому же типу организовано несколько школ в Швейцарии и Австрии.

«Новые» школы представляют собой интернаты. За обучение и содержание в них берут 1.500—2.000 франков в год. Они расположены обычно вдали от городского шума, на лоне природы, в каком-нибудь имении. Обстановка самая комфортабельная: ванны, электричество, отдельные комнаты для каждого ученика, читальни и пр. Книжки, посвященные описанию «новых» школ, испещрены фотографиями, которые показывают, как богато, рационально и уютно все устроено.

На физическое воспитание обращено громадное внимание: великолепная вентиляция, утренние души и обмыванья, купанья, физические упражнения, спорт, игры, здоровая пища, целесообразная одежда, спокойный, долгий сон, — все преследует цель укрепления организма воспитанников. В число физических упражнений введен и физический труд на открытом воздухе и физический труд в мастерских. Садоводство, огородничество, уборка сена, постройка беседок, голубятен, навесов для лодок, — все это крайне полезно для физического развития. Дети в «новых» школах дышат здоровьем.

На умственное развитие также обращено самое серьезное внимание. Нет бессмысленной зубрежки. Самодеятельности учеников предоставлен широкий простор. Интерес ученика, удовлетворение его потребности в активности, творчестве поставлены в центр преподавания. Внешняя дисциплина и принуждение сведены до минимума. Весь режим школы таков, что захватывает ученика целиком, способствует всестороннему развитию его личности. Совместная, разумно организованная работа учит умению жить и работат совместно с другими. Школьное самоуправление приучает к умению организовать общественную жизнь.

По сравнению с обычными средними школами «новые» школы являются громадным шагом вперед.

Но это совсем не те школы, каких хочет демократия. Эти школы больше всего напоминают филантропины как по своим целям, так и по всему своему складу. Склад жизни в «новых» школах совершенно буржуазный. Общественная среда подобрана крайне искусственно. Тепличная атмосфера сельского интерната может быть лучше затхлой атмосферы лицея или бессмысленной, часто бессердечной атмосферы буржуазной семьи, но интернат, хотя бы он и был разумно организован, остается интернатом, т.-е. изолирует ученика от живой жизни, суживает сферу общественных впечатлений и переживаний ученика.

Роль физического труда в сельских интернатах суживается до чисто педагогически-гигиенических целей: укрепления здоровья, развития физической ловкости, сообразительности, любознательности.

Вспомним, какую роль придавал физическому труду хотя бы Руссо: физический труд был для него выполнением общественной обязанности; выработкой общей трудоспособности, делающей для ученика возможным физическим трудом добывать себе средства к существованию; средством понять весь процесс общественного производства в целом, понять взаимоотношения людей; средством судить о справедливости общественного порядка.

Ученики «сельских интернатов» подготовляются к «высшим интеллигентным профессиям», жить они будут не физическим трудом, это знают и учителя, и ученики, и потому отношение к физическому труду у них не больше, как к развлечению, к спорту. На то, чтобы дать ученикам путем ознакомления их с самыми разнообразными отраслями производства понятие об общественном производстве в целом, тоже обращено мало внимания. Политехническое образование не является целью сельских интернатов.

Оторванность от жизни мешает ученикам изучить

на деле общественные отношения. Ученик Руссо учился не столярному ремеслу, а жизни столяра, жизни крестьянина и пр. Этому не учатся в «новых» школах, критерия для оценки справедливости существующего порядка вещей «новые» школы не дают, да, по правде сказать, «captain of industry» спокойнее не иметь его.

Песталоцци, Оуэн, Беллерс, Лавуазье и др. хотели, чтобы дети с ранних лет принимали участие в производительном труде. Такое участие дает сознание своей полезности, дает серьезное отношение к жизни.

Растущие в тепличной атмосфере воспитанники сельских интернатов тоже делают полезную работу: сажают цветы и овощи, строят голубятни и пр. Но тут и речи нет о том, чтобы они окупали трудом стоимость своего содержания. Стоимость их содержания оплачивается теми 2.000 фр., которые вносят за воспитанника его родители. Они прекрасно понимают это, и то, что они выращивают салат и потом продают его кухарке интерната, вряд ли может воспитать в них чувство солидарности с миллионами трудящихся масс, которое воспитывает взаправдашнее участие в производительном труде.

Подведем итоги сказанному. Сельские интернаты с педагогической точки зрения во многом организованы разумно, но по своим целям и духу они являются школами, удовлетворяющими специальные потребности некоторых слоев буржуазии. Рабочая демократия воспользуется их педагогическим опытом, но построит свои школы по-иному.

Гораздо труднее оказалось приложение новых идей о необходимости свободного развития индивидуальности ребенка к начальным школам Европы. Режим школы учебы рассчитан был на воспитание в массах известного образа мыслей и известных чувств, он обезличивал ученика, приучал его к автоматическому послушанию, усыплял его способность к самостоятельному мышлению. Известные круги ценили именно эту сторону дела в школе учебы. С другой стороны, новейшее развитие

техники властно пред'являло спрос на рабочих, имеющих свое «лицо», умеющих работать не только по указке, а вносить в труд инициативу, вкладывать в него свое «я».

Резче всего это противоречие давало себя чувствовать в Германии. Долгое время там искали компромиссного решения. Пытались оставить в неприкосновенности старый школьный режим и лишь ввести в учебный курс в качестве особого предмета преподавание отдельных ремесл. Такая попытка была сделана также во Франции, но дала очень неблагоприятные результаты (Savoy, L'apprentissage en Suisse, p. 53). В Германии введение профессионального образования в курс начальной школы встретило решительный отпор со стороны немецкого учительства. В 1857 г. во Франкфурте-на-Майне, в 1882 г. в Касселе, в 1889 г. в Аугсбурге и, наконец, в 1900 г. в Кёльне немецкие учителя решительно высказались против введения в программу народных школ преподавания ручного труда. В будущем детям и без того придется слишком много времени посвящать физическому труду, и ради него нельзя отрывать времени от общего образования, которое и так скудно. Таков был основной мотив, хотя примешивалось к нему и нежелание делить школьную власть и влияние с учителем — мастером, специалистом в данной профессии, и взгляд на физический труд, как на «низший» введение которого унижало бы школу. И насколько вопрос шел о введении чисто-профессионального обучения, учителя были правы. Узко-профессиональное обучение носит ведь тоже характер учебы, и вопрос в такой постановке, действительно, шел о сужении общеобразовательной части в пользу чисто-технических навыков. Когда в 1889 г. столь известный теперь директор народных школ в Мюнхене Георг Кершенштейнер стал говорить о воспитательном значении ручного труда, он был встречен всеобщими насмешками. Но за 23 года многое изменилось. Для Германии стало вопросом жизни и смерти повысить уровень технического и общего обра-

зования рабочих, приблизить их по развитию к уровню американских рабочих.

В связи с этим началось внутри германской школы брожение, пересмотр методов преподавания и пр., то движение, которое описал в вышеприведенной цитате Эрнст Вебер. В интересах общей реформы школы оказалось необходимым ввести ручной труд, как метод преподавания, как путь к углублению общего образования. Отдельные учителя стали вводить у себя в школах ручной труд, который, будучи правильно поставлен, являлся областью, дававшей широкий простор детскому творчеству. *Как* надо поставить ручной труд, чтобы он имел общеобразовательное значение, над этим немало поработали немецкие учителя. Их опыт — крупный вклад в человеческую культуру. Вместе с соответствующим опытом американских школ он завоевал право гражданства для трудовой школы. Интересна резолюция с'езда немецких учителей, состоявшегося в Берлине на Троицу 1912 г. На с'езде присутствовало 8 тысяч учителей. На очереди дня стоял вопрос о трудовой школе. Докладчиком был Эрнст Вебер, бывший раньше ярым противником введения в программу народных школ ручного труда. Но теперь его отношение к этой отрасли преподавания стало гораздо мягче: он, хотя с большими оговорками, признал полезность ручного труда, как метода преподавания. Предложенная им с'езду резолюция гласит:

1. Собрание немецких учителей против такой трудовой школы (Arbeitsschule), которая видит в ручном труде, главным образом, средство развития ловкости руки и подготовку к будущей профессии и потому высказывается против введения ручного труда, как особенного предмета.

2. Собрание высказывается однако за такую трудовую школу, которая стремится при помощи физического труда содействовать умственному развитию, которая стремится достигнуть желательной равномерности в культивировании всех душевных сил и органов чувств и

более, чем это было ранее, дать простор внутренним переживаниям, стремлению к вещественному изображению, детской самодеятельности и индивидуальности.

3. В таком толковании и ручной труд является одним из средств, ведущих к этой цели. Собрание подчеркивает однако, что ручной труд — даже в качестве методологического принципа — приложим лишь к отдельным отраслям преподавания и лишь на известных ступенях развития.

4. Собрание немецких учителей указывает особенно настоятельно на то, что реформистские идеи, входящие в понятие «трудовая школа, тогда только могут из идей превратиться в действительность, если учителю будет предоставлена большая самостоятельность в определении об'ема, выбора, распределения и трактования учебного материала. Поэтому собрание требует устранения бюрократической системы надзора, которая ставит непреодолимые препятствия индивидуальной педагогической работе».

Эта резолюция была принята единогласно, несмотря на то, что отдельные ораторы высказывались очень резко против трудовой школы вообще и американской в частности, называли трудовой метод глупой игрой, отучающей от серьезной работы, и т. п. Вообще в прениях чувствовалась отрыжка старой борьбы против введения профессионального преподавания в народную школу, чувствовалась боязнь новшеств. Но раздавались и бодрые голоса решительных сторонников трудовой школы. Резолюция представляла собой большой шаг вперед. Многие приняли ее скрепя сердце, но все же приняли. Да ничего и не оставалось делать под напором новых требований, пред'являемых школе.

Знамением времени является назначение директором народных школ Мюнхена убежденного сторонника трудовой школы Георга Кершенштейнера. Правда, Кершенштейнер не внушает опасений, он далек от всякого демократизма. Он преклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуще всего его интересы и с ними

сообразует свою педагогическую деятельность. Он очень сведущий человек, прекрасно знакомый с новейшими методами преподавания, ездивший изучать постановку профессионального образования во Франции, Швейцарии, Австрии. Но его идеал — не свободная школа. Он хочет школы, которая при помощи новых методов преследовала бы старые цели. Клапан приоткрывается, индивидуальности ученика дается некоторый простор. Самодеятельность является средством, чтобы лучше овладеть вниманием учеников, завоевать их доверие и тем вернее подчинить их своему влиянию. Новые методы являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, повлиять на их чувства и мировоззрение, пропитать их соответствующей моралью и идеологией: детскую самодеятельность надо направить в определенное русло, пробудить в детях интерес к технике, к ручному труду, на этом, главным образом, сосредоточить их интерес. Это одновременно отвлечет их от больных вопросов и даст крупной промышленности необходимый контингент интеллигентных, инициативных рабочих.

Пока организация школьного дела будет находиться вне сферы влияния рабочей демократии, школа труда будет орудием, направленным против ее интересов. Лишь рабочая демократия может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества».

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Предисловие 5

Взгляд на роль производ. труда в деле народного образования в конице XVIII и в начале XIX веков . . 13

Жан-Жак Руссо 15

Песталоцци 24

Фелленберг 42

Роберт Оуэн 52

Конвент 60

Взгляд рабочей демократии на роль производительного труда в деле народного образования 72

Школа учебы и причины ее упрочения 82

Упадок ученичества, как знамение времени 87

Прогресс техники. Новые тенденции в этой области . . 90

Профессиональное образование. Рост его. Изменение его характера 94

Превращение школы учебы в школу труда. Неизбежность этого 104

От Государственного Издательства.

Популярно-Научным Отделом Государственного Издательства подготовлены к печати и частью уже печатаются следующие книги:

ПЕЧАТАЮТСЯ:

I. СЕРИЯ. НАУКА ДЛЯ ВСЕХ.

* ПОНЯТОВСКИЙ, Н. С. — Как произошел человек.
* ПАВЛОВА, М. В. — Мамонт.
* КОНОБЕЕВСКИЙ, С. Т. — Как плавают в воде и в воздухе и как летают.
* ТИМИРЯЗЕВ, А. К. — Что такое физика и чему она учит.

II. СЕРИЯ. НАЧАТКИ ЗНАНИЯ.

* МИХАЙЛОВ, А. — О солнечных затмениях.
* ЧИЖОВ. — Звездные вечера.
ПОРЕЦКИЙ. — Зеленый мир.
* АЛЕКСЕЕВ, Ю. — О происхождении животных и человека.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о животных.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о том, как устроены растения.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о том, как устроено человеческое тело.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о воде.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о воздухе.
ВАГНЕР, Ю. — Рассказы о земле.
РОСКО. — Химия.
* ПАВЛОВА, М. В. — Ископаемые слоны.

(Звездочкой отмечены произведения вновь написанные, остальные вновь проредактированы).

III. СЕРІЯ. ЕСТЕССТВЕННО-НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА.

* АНУЧИН, Д. Н. — Происхождение человека.
* АРКИН, Е. А. — Мозг и душа.
ГРИН. — Начатки ботаники.
* ЗАВАДОВСКИЙ, Б. М. — О загадке болезней.
КОН. — Бактерии.
КОСТЫЧЕВ. — О появлении жизни на земле.
* ШЕФФЕР. — Жизнь, ее происхождение и сохранение.
ГЕЙКИ. — Геология.
ГЕЙКИ. — Физическая география.
ВАЛЬТЕР. — Первые шаги в науке о земле.
* ПАВЛОВ, А. П. — Очерк истории геологических знаний.
ФРАНС. — Луна.
* НЬЮКОМ-ЭНГЕЛЬМАН. — Популярная астрономия.

ПОДГОТОВЛЯЮТСЯ К ПЕЧАТИ:

I. СЕРИЯ. НАУКА ДЛЯ ВСЕХ.

* ВОЛКОВ. — Происхождение мира.
* МАТЕЙСЕН. — Кометы.
* НАБОКОВ. — Солнце.
* НАБОКОВ. — Звезды.
* САНГИН. — Изменение календаря.
* СЕРЕБРЯКОВ. — Земля.

(Звездочкой отмечены произведения вновь написанные остальные вновь проредактированы).

* ШЕСТОВСКИЙ. — Планетная система.
* ГОРЕВ, Б. И. — Религия и наука.
* АНУЧИН, Д. Н. — Русский народ и его ветви.
* АНУЧИН, Д. Н. — Народы России.
* КРУБЕР. — Работа подземных вод.
* МИХЕЛЬСОН. — Радуга.
* МИХЕЛЬСОН. — Гром и молния.
* МИХЕЛЬСОН. — Отчего облака не падают.
* МИХЕЛЬСОН. — Ничего „задаром“ не делается.
* МИХЕЛЬСОН. — Теплота греет, работает, питает.
* МИХЕЛЬСОН. — Чем мы обязаны свету вообще, солнцу особенно.
* МИХЕЛЬСОН. — Откуда берется дождь, снег, град.
* МИХЕЛЬСОН. — Погода и ее предвидение.
* СИЛИНИЧ. — Овраги.
* ВИЛЬБОРГ, М. В. — Что такое лабораторная работа.
* БИЛЬБОРГ, М. В. — О косности.
* ВИТМЕР, Б. А. — Естественно-исторические области России и сельское хозяйство в них.
* ВОЛХОВИТИНОВ. — Родина уличного булыжника.
* СОШКИНА. — Об оползнях и обвалах земли.
* ШВЕЦОВ. — Железо, его родина и история.
* ШУЛЬГА-НЕСТЕРЕНКО. — О землетрясениях.
* ШУЛЬГА-НЕСТЕРЕНКО. — История тротуарной плиты.
* ШУЛЬГА-НЕСТЕРЕНКО. — Снег и лед в жизни земли.
* СОШКИНА. — Торф.

(Звездочкой отмечены произведения вновь написанные, остальные вновь проредактированы).

II. СЕРИЯ. НАЧАТКИ ЗНАНИЯ.

ФЛАМАРИОН. — Популярная астрономия.

III. СЕРИЯ. ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА.

КЛЕИН. — Астрономические вечера.

БОРОДИН. — Процесс оплодотворения в растительном царстве.

* МИЕ. — О бактериях.

К АВТОРАМ.

Популярно-научный Отдел Государственного Издательства, озабоченный скорейшим восстановлением ядра книг по естествознанию, к сожалению не всегда имел возможность снестись с авторами изданных ранее книг и был поставлен в необходимость, подвергнув эти книги новому редакционному просмотру, переиздать их без предварительного согласия автора. За получением гонорара и всякого рода справок по поводу этих переизданных Отделом книг авторы приглашаются обращаться в Популярно-Научный Отдел Государственного Издательства (Малая Никитская, 6).

(Звездочкой отмечены произведения вновь написанные, остальные вновь проредактированы).